

# Coachende lederstil og medarbeiders motivasjon

*En eksplorerende studie ved hjelp av Q-  
metodologi*

Bettine Helland



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Bettine Helland

2012

«Coachende lederstil og medarbeiders motivasjon»

Bettine Helland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<b><u>TITTEL:</u></b>	Coachende lederstil og medarbeiders motivasjon - en eksplorerende studie ved hjelp av Q-metodologi
<b><u>PROBLEMSTILLING:</u></b>	Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivsammenheng?
<b><u>AV:</u></b>	Bettine Helland
<b><u>EKSAMEN:</u></b>  Masteroppgave i pedagogikk  Studieretning: Allmenn	<b><u>SEMESTER:</u></b>  Vår 2012
<b><u>STIKKORD:</u></b>	Coaching  Ledelse  Eklektikk  Motivasjon



# Sammendrag

Aldri før har det organisasjoner vært så opptatt av å administrere medarbeidernes prestasjoner. Som en følge av dette, blir det satt større fokus på målsetting og tilbakemeldinger. Som en effekt av dette, har også behovet for gode ledere økt. Mange ser *coaching* som løsningen, og dermed *coachende lederstil*. Men hva er egentlig en coachende lederstil? Denne masteroppgaven har tatt sikte på å svare på dette, og hvordan en coachende lederstil vil kunne påvirke medarbeidernes motivasjon og dermed prestasjonsnivået.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

*Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?*

Coaching som disiplin presenteres for å få en forståelse av hva en coachende lederstil er. For å lykkes med coaching, er man avhengig av en god relasjon. Oppgaven har vektlagt en rekke coachingferdigheter og coachingvirkemidler som er avgjørende for dette. Blant ferdighetene og virkemidlene, skilles det mellom *lederens personlighet*, som vi finner gjennom evnen til å skape tillit, lytte aktivt og grad av emosjonell intelligens og *bruk av virkemidler*, som målsetting og oppmuntring. Lederens ulike roller og oppgaver er én av årsakene til at lederen ikke kan fungere som en ren coach. Han vil alltid ha andre oppgaver som også må tas hensyn til, som organisatorisk vekst. Oppfatningen er dermed at en eklektisk holdning er avgjørende.

Gjennom Stephensons Q-metodologiske tilnærming, vil oppgaven forsøke å kartlegge ulike subjektive oppfatninger rundt temaene ledelse, motivasjon og prestasjon. Det har vært mye fokus på hvordan ledere forholder seg til sin stilling. Hvilken lederstil som egner seg og hvordan de kan påvirke sine medarbeidere for å heve utviklingen av organisasjonen. Målet med undersøkelsen har vært å flytte fokus over på medarbeiderne og deres oppfatning om lederens grad av påvirkning. Gjennom Fishers balanserte blokkdesign, ble følgende forskningsspørsmål konstruert: *Hva opplever medarbeiderne som viktige lederegenskaper (ferdigheter/virkemidler) for å styrke motivasjonen (mestringsorientert/prestasjonsorientert) for prestasjoner (personlig/organisatorisk)?*

Dette ble belyst gjennom 11 mannlige informanter fra Telenor Nordic Accounts. Samtlige fikk utdelt et Q-utvalg på 32 utsagn som skulle sorteres en matrise med skalaen -4 til +4, i henhold til hvor enige de var i utsagnene.

Gjennom analyseprogrammet PQMethod, utartet det seg to ulike faktorer. Faktor I ga uttrykk for å være uredde, opptatt av tillit, positive til ansvar og tilbakemeldinger, selvstendige, organisasjonsfokuserte og mestringsorienterte. Faktor II ble oppfattet som noe negative til målsettinger, noe mer prestasjonsorienterte. De var også mer fokusert på å bli sett, hørt og forstått gjennom lederens emosjonelle evner. En sammenligning av faktorene, viser at faktor I har høyere self-efficacy, begrunnet i at de har et større pågangsmot og viser mer selvstendighet på bakgrunn av et mindre fokus på lederens omsorgskvaliteter. Faktor I hadde i tillegg en mer positiv innstilling til både målsetting, innsats og utholdenhet, som i teoridelen ble oppfattet som områdene hvor self-efficacy har klare påvirkning.

Det ble stilt spørsmål ved DeRue, Barnes og Morgesons (2010) undersøkelse som peker på at medarbeidernes prestasjoner er et resultat av både medarbeidernes self-efficacy og lederens grad av utstråling. I følge deres forskning, vil faktor I prestere best dersom en dirigerende lederstil anvendes. Basert på faktorsorteringen, hvor selvledelse, ansvar og tillit favoriseres, er det vanskelig å anta at konklusjonen til DeRue, Barnes og Morgeson er valid for faktor I. På den andre siden, viser funnene til DeRue, Barnes og Morgeson (2010) at faktor II vil prestere best ved en mer coachende lederstil. Dette er en fornuftig oppfatning på bakgrunn av faktorens fokus på coachingferdigheter, særlig aktiv lytting og høy emosjonell intelligens. Som mestringsorienterte viser faktor I et ønske om å mestre selve oppgaven og utvikle egne ferdigheter (Dweck 1986, 2000), samtidig viser de at det ikke nødvendigvis er seg selv de ønsker å se resultatene gjennom. Oppgaven konkluderer med at ved et mestringsorientert fokus på organisasjonsmessige resultater, vil ikke nødvendigvis en dirigerende lederstil være best egnet for faktor I. Det kan derimot virke som om de behøver en leder som fungerer mer som en sparringpartner, som både kan motivere, engasjere og utfordre dem til å prestere enda bedre. I oppgaven blir en sparringpartner oppfattet som friere enn en leder innenfor en coachende lederstil. Det viser seg altså gjennom teori og metode at en coachende lederstil ikke alltid er svaret på arbeidslivets nye utfordringer. Det er mye som kan hentes fra coaching; ferdigheter og virkemidler – men kanskje mest av alt: den eklektiske tankegangen.

# Abstract

Never before have organisations been so keen to manage the performance of their employees. As a result, a greater focus is put on goal setting and feedback. Thus, the need for good leaders has increased. Many see coaching as a solution, thus a coaching leadership style. But what exactly is coaching leadership? This master thesis has aimed to answer this, and how a coaching leadership style will affect employees' motivation and thus performance level. The thesis problem for discussion is:

*What factors in coaching leadership style affects employee motivation in the workplace context?*

Coaching as a discipline is presented to gain an understanding of what a coaching leadership style is. To succeed with coaching, you are dependent on a good relationship. The thesis has emphasised a number of coaching skills and coaching tools that are essential for this. Among the skills and tools, a distinction is made between *the leader's personality*, such as the ability to create trust, listen actively and emotional intelligence and *the use of tools*, such as goal setting and encouragement. The manager's roles and responsibilities is one of the reasons why the leader can not function as a true coach. He will always have other factors that also must be taken into account, such as organisational growth. The perception is therefore that an eclectic approach is essential.

Through Stephenson Q-methodological approach, the thesis will attempt to point out different subjective perceptions around the issues management, motivation and achievement. There has been much focus on how leaders relate to their position. Which leadership style is suitable and how they can influence their employees to enhance the development of the organisation. The aim of this study has been to focus on the employees and their perception of the leader's degree of influence. Through Fisher's balanced block design, the following research question was designed: *What do employees experience as important leadership skills (skills/tools) to enhance motivation (mastery oriented/performance-oriented) for performance (personal/organizational)?*

This was illustrated through the 11 male informants from Telenor Nordic Accounts. All were given a Q-sample of 32 statements that were sorted in a matrix with the scale -4 to +4,

according to the extent they agreed with the statements.

Through the analysis program PQMethod, two different factors were degenerated. Factor I gave an impression of being fearless, committed to trust, responsibility and positive feedback, independent, organisation-focused and mastery oriented. Factor II was perceived as somewhat negative to goal setting and more performance oriented. They were also more focused on being seen, heard and understood through the leader's emotional abilities. A comparison of the factors shows that factor I have a higher self-efficacy, based on the fact that they have a larger drive and show more independence on the basis of less focus on the leader's caring qualities. Factor I also had a more positive attitude toward goals, effort and perseverance, as in the theory was presented as areas where self-efficacy have the clearest impact.

The thesis questioned DeRue, Barnes and Morgesons (2010) survey which indicates that employees' performance is a result of both employees' self-efficacy and the leader's level of charisma. According to their research, factor I performs best if a directive leadership style is used. Based on the factor's sort, where self-management, responsibility and trust are favored, it is difficult to believe that the conclusion of DeRue, Barnes and Morgeson is valid for the factor. On the other hand, the findings of DeRue, Barnes and Morgeson (2010) shows that factor II will benefit the most from a more coaching leadership style. This is a reasonable conclusion based on the factor's focus on coaching skills, especially active listening and high emotional intelligence.

As a mastery-oriented, factor I shows a desire to master the task and develop their own skills (Dweck 1986, 2000), at the same time they show that it is not necessarily themselves they want to see the results through. The thesis concludes that with a mastery-oriented focus on organisational results, a directive leadership style will not necessarily be the best suit for factor I. It can, however, seem like they need a leader who acts more like a sparring partner, who can motivate, engage and challenge them to perform even better. In this thesis a sparring partner is perceived as more liberal than a leader in a coaching leadership style. It turns out through the theory and methodology that a coaching leadership style is not always the answer to the new challenges at work. Much can be retrieved from coaching; skills and tools - but perhaps most of all: the eclectic mindset.



"The boss drives people; *the leader coaches them.*  
The boss depends on authority; *the leader on good will.*  
The boss inspires fear; *the leader inspires enthusiasm.*  
The boss says I; *the leader says WE.*  
The boss fixes the blame for the breakdown; *the leader fixes the breakdown.*  
The boss says, GO; *the leader says Let's GO!"*

H. Gordon Selfridge<sup>1</sup>

<sup>1</sup> <http://leadership.uoregon.edu/resources/quotes>



# Forord

Jeg leste et sted at en masteroppgave er en *«livsendrende prosess og selvutvikling på sitt ypperste»*. Slik har jeg forholdt meg til oppgaven. Det har vært viktig for meg å jobbe selvstendig og strukturert, lære mye nytt og ved innlevering: være tilfreds med egen innsats. Og slik har det blitt. Arbeidet med masteroppgaven har lært meg enormt, både på personlig og på faglig plan. Og jeg har erfart at med tilstrekkelig vilje og pågangsmot, kan man klare det meste.

Jeg vil gjerne få takke noen av dem som har gjort veien enklere, hyggeligere og bedre.

Først av alt, vil jeg takke mine fantastiske foreldre. Gjennom året som har gått, har jeg virkelig fått erfare at jeg har verdens beste mamma og pappa. Takk for all hjelp. Takk for all støtte. Det hadde ikke gått uten dere og jeg er veldig glad i dere, begge to.

Jeg vil også få takke mine beste venner. Mine medstudenter som har bidratt til en fantastisk studietid på Helga Eng og andre venner som har sørget for at jeg har fått nødvendige og uforglemmelige pauser fra oppgaven. Ellen, Kristina, Victoria, Are, Nilo, Monica, Kjetil, Aurora og Christine.

Jeg vil takke min veileder, Leif Christian Lahn, for konstruktive tilbakemeldinger når jeg har bedt om det. Det har vært betryggende å vite at det har sittet en mann to etasjer over meg, under hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke samtlige informanter i Telenor Nordic Accounts for samarbeidet og Kristin Skogen Lund som satte meg i kontakt med dem. Her møtte jeg enestående Paal Berg som virkelig har hjulpet meg og bidratt betydelig for å få den empiriske biten på plass. Og med sin nysgjerrighet og interesse forsterket han min tro – på meg selv og på oppgaven.

En stor inspirasjon til videre pågangsmot.

God lesing,

Bettine Helland



# Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON .....	1
2	COACHING.....	5
2.1	Begreper og litteraturutvalg .....	5
2.2	Hva er coaching? .....	6
2.3	Eklektikk.....	9
2.4	Pedagogisk veiledning .....	11
3	COACHINGRELASJONEN .....	15
3.1	Coachingferdigheter .....	16
3.1.1	Tillit og troverdighet .....	16
3.1.2	Aktiv lytting .....	18
3.1.3	Nysgjerrighet og effektfulle spørsmål.....	20
3.1.4	Intuisjon.....	21
3.1.5	Tilbakemelding.....	22
3.1.6	EQ- Emosjonell intelligens .....	24
3.2	Coachingvirkemidler .....	26
3.2.1	Ansvarliggjøring.....	26
3.2.2	Målsetting.....	27
3.2.3	Planlegging.....	28
3.2.4	Utfordring: FLOW og arbeidsglede .....	29
3.2.5	Oppmuntring og påminner .....	30
3.3	Oppsummering .....	31
4	MOTIVASJON .....	33
4.1	Motivasjon gjennom følelser og anerkjennelse .....	33
4.2	Selvrealisering, prestasjonsbehov og motivasjonsorientering.....	37
4.3	Self-efficacy.....	39
4.3.1	Coaching og self-efficacy.....	41
4.3.2	Forskning på coaching og self-efficacy .....	41

5	LEDELSE – COACHENDE LEDERSTIL.....	51
5.1	Selvledelse .....	51
5.2	Lederens roller og oppgaver .....	53
5.3	Medarbeiderskap .....	56
5.4	Altruistisk egoisme .....	57
5.5	Coachende lederstil.....	58
5.5.1	Generelle effekter av coaching.....	61
6	OPPSUMMERING .....	63
7	METODE .....	67
7.1	Forskning på coaching og generaliseringsproblematikk .....	67
7.2	Q-metodologi.....	68
7.2.1	<i>Beskrivelse av Q-metoden</i> .....	71
7.3	Bemerkninger før analysen.....	83
7.4	Kvaliteten i Q-metodiske studier .....	84
7.4.1	<i>Studiens validitet</i> .....	85
7.4.2	<i>Studiens reliabilitet</i> .....	86
7.4.3	<i>Studiens generaliserbarhet</i> .....	87
8	FAKTORANALYSE .....	89
8.1	Faktor I .....	89
8.2	Faktor II .....	93
8.3	Distinguishing statements.....	96
8.4	Lederens sortering .....	98
8.5	Hvordan forskeren påvirker subjektivitet og resultater .....	101
9	DISKUSJON OG VIDERE FORSKNING.....	103
9.1	Lederens muligheter til å motivere medarbeider .....	103
9.2	Faktorenes self-efficacy.....	104
9.2.1	<i>Faktorenes ultimate lederstil</i> .....	105
9.2.2	<i>Faktor I: Selvledelse eller dirigerende lederstil?</i> .....	108
9.3	Oppgavens hovedkonklusjon.....	110

9.4	Forskning på coachende lederstil .....	111
9.4.1	<i>Coachende lederstil som mote eller effektiv ledelsesstrategi?</i> .....	111
9.4.2	<i>Implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning</i> .....	112
	Litteraturliste .....	115
	Vedlegg .....	123

## Tabeller

Tabell 1:	Inspirasjonskilder til eklektisk coaching .....	10
Tabell 2:	Ledernes og medarbeidernes oppfatning om motivasjonsfremmende faktorer .....	36
Tabell 3:	Effektene av ulike kombinasjoner av self-efficacy og forventning om utfall .....	40
Tabell 4:	Ledernes oppfatninger om forskjellene ved ledelse og coaching .....	43
Tabell 5:	Forskjeller på rådende ideologi og coachingideologi .....	46
Tabell 6:	Fishers balanserte blokkdesign i min studie .....	74
Tabell 7:	Faktorladningstabell .....	81

## Figurer

Figur 1:	Nærmere avklaring av veiledningsbegrepet .....	11
Figur 2:	Ulike nivåer for evaluering .....	23
Figur 3:	Den Gode Sirkel. ....	34
Figur 4:	Gjensidige påvirkninger mellom lederens atferd og lederens personlige utstråling ..	47
Figur 5:	Gjensidige påvirkninger mellom lederens atferd og medarbeiders self-efficacy .....	48
Figur 6:	Ulike påvirkninger på endelig prestasjon på arbeidsplassen .....	48
Figur 7:	Downeys modell for lederens ulike roller .....	55
Figur 8:	Hershey og Blanchards situasjonsbestemt ledelsesmodell .....	60
Figur 9:	Lederstil, medarbeiders self-efficacy og lederens coachingferdigheter .....	64
Figur 10:	Motivasjonspåvirkning på arbeidsplassen .....	64
Figur 11:	Lederens coachingferdigheter og medarbeidernes self-efficacy .....	65
Figur 12:	Studiens sorteringsmatrise .....	77
Figur 13:	Antatt utvikling for faktor II .....	107
Figur 14:	Faktor Is utvikling ved bruk av leder som sparringspartner .....	109





# 1 INTRODUKSJON

“The winds of change are blowing at gale force against the barricades of the status quo.”  
(Hargrove 2008: 3).

Et paradigmeskifte er en stor forandring - en overraskende brå, makeløs, revolusjonerende endring (Crane 1999). Og de siste 10-20 årene har de fleste bøker om ledelse belyst en endring som kan oppleves som nettopp et paradigmeskifte, fra et industrisamfunn til et postindustrielt kunnskapssamfunn. Som et resultat av dette råder det enighet om at tiden er moden for en ny lederrolle, da kommando- og kontrollrollen fra industrisamfunnet ikke lenger passer inn i vårt samfunn (Sandvik 1999). Den administrerende direktør - forvalteren av store firma som hadde lite annet valg enn å være kommando- og kontrollleder for å koordinere innsatsen til titusenvs - går nå inn i historien. I boken ‘Masterful Coaching’ deler Hargrove (2008) sin antakelse om at ledere i store organisasjoner som General Motors, IBM og General Electrics vil ha problemer med å holde bedrifter gående ettersom typiske “hvitkrage-jobber” forsvinner eller omarrangeres til det ugjenkjennelige. Året etter, 1. juni 2009, erklærte General Motors seg konkurs (Nettavisen).

Én ting er sikkert: om de ansatte er noen av de smarteste menneskene i verden, vil ikke en lederstil basert på kommando og kontroll være særlig givende (jamfr. DeRue, Barnes og Morgeson 2010). Ei heller å følge fysiske lover som hevder at dersom du ønsker å vokse, må du kjøpe et stort selskap (Hargrove 2008). Mange ser på coaching som en riktig retning å gå. ”Etter 200 år med kontinuerlig teknologisk innovasjon, er tiden inne for en humanistisk innovasjon. Bedrifter må bli reelle utviklingsorganisasjoner. Det vil kreve en ny lederrolle. *Lederen som coach* vil, sett med mine øyne, kunne utgjøre kjernen i den nye lederrollen”. (Sandvik 1999: 255-256). I en tid hvor organisasjoner stadig blir mer opptatt av å administrere prestasjonene til sine ansatte, blir det satt et større fokus på målsetting, tilbakemelding og medarbeidersamtaler enn tidligere (Tams 2008).

Gode ledere er nødvendig som aldri før og høy prestasjon er ikke lenger et alternativ, men en forutsetning for organisasjoners eksistens (Crane 1999). Friedman og Olaisen (red. 1999) understreker at med mennesker som den viktigste produksjonsfaktoren, er det nødvendig med en ny ledelsesform som motiverer, støtter og inspirerer. Med dagens intensiverende fokus på

kompetanseutvikling, læring og innovasjon, har vi blitt mer selvorganisert og relasjonsbasert. En slik lederstil vil kunne beskrives som coaching (ibid.). Også Hargrove deler dette synet: “I det neste tiåret, vil coaching bli en aktuell ideologi etter hvert som topplederne oppdager at den gammeldagse ledelsesstilen ikke er tilstrekkelig til å lede et team av dyktige mennesker” (Hargrove 2008: 5). Coaching er kjent fra blant annet idrettsarenaene, hvor coachens rolle er å bringe frem det beste i utøverne gjennom planer og taktikk. Det er som regel slik at coachen selv ikke er i stand til å utføre prestasjonene det er snakk om og på samme måte vil dagens leder neppe være den beste fagpersonen med mest kunnskap. Allikevel vil han kunne fungere som en coach dersom han innehar de riktige ferdighetene.

Men hva betyr det å implementere coaching i lederstilen? Hva slags utvikling vil organisasjonen oppleve, dersom coaching implementeres i lederstilen? Hva er *egentlig* en coachende lederstil?

I denne oppgaven vil jeg først vise til hvordan coachende lederstil beskrives i faglitteraturen. Deretter vil jeg analysere hvilke faktorer medarbeiderne i en norsk bedrift vektlegger når de skal vurdere forholdet mellom coachende lederstil og motivasjon. I dette kartleggingsarbeidet, vil jeg bruke Q-metodikk.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

### **Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?**

For å kunne svare teoretisk på problemstillingen, må jeg gå nærmere inn på hva en coachende lederstil er. Det medfører et behov for å kartlegge coaching som disiplin, som blir presentert i kapittel 2. Her blir det også vektlagt fokus på pedagogisk veiledning som kan minne mye om hvordan coaching blir praktisert her til lands. Det finnes mange ulike definisjoner både på coaching og coachende lederstil, og jeg vil dermed forsøke å finne en definisjon på en coachende lederstil som kan dekke begrepet på en best mulig måte. Det vil si at jeg føler at det er nødvendig å gjennomgå nøyaktig de elementene fra coachingideologien, som jeg mener er en del av den coachende lederstilen, i kapittel 3. I kapittel 4 vil jeg forsøke å peke på motivasjonelle faktorer som lederen kan dra nytte av å ha kjennskap til. Jeg vil trekke inn teorier fra Maslow, McClelland, Dweck og Bandura, uten å gå inn på teoretikerne. I tillegg vil jeg trekke frem forskning som dokumenterer effekten mellom lederstil, motivasjon og

resultat. Derfra fører kapittel 5 til et fokus på ledelse. Her blir begge sider av saken nevnt, både lederens mange roller og medarbeidernes plassering i det hele. Det er ikke bare lederen som har ansvaret for utvikling og trivsel på arbeidsplassen, og *medarbeiderskapet* setter fokus på dette. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av hva en coachende lederstil er og aspekter rundt dette, særlig med vekt på teorien som har blitt gjennomgått. Deretter velger jeg å presentere en sammenfattet oppsummering av teorikapitlene, ved kapittel 6.

Metoden blir presentert i kapittel 7. Her vil jeg søke etter ulike perspektiver ved medarbeidernes oppfatning av hvordan lederens egenskaper og bruk av virkemidler påvirker deres motivasjonsorientering og prestasjonsfokus. Det er altså valgt en Q-metodologisk studie, for å studere nærmere de subjektive perspektivene medarbeiderne har på hvordan en leder forholder seg til sine ansatte. Informantene er hentet fra Telenor Nordic Accounts og har i alt blitt utdelt 32 utsagn som de har rangert etter hvordan de stiller seg til dem.

Faktoranalysen av Q-sorteringen presenteres i kapittel 8.

Oppgaven avsluttes med en diskusjon av det gjennomgåtte, slik jeg ser det mest lønnsomt. Det vil i tillegg bli presentert en konklusjon rundt problemstillingen. Oppgavens lengdebegrensinger har ført til at fokuset først og fremst blir satt til å klarlegge det teoretiske grunnlaget rundt problemstillingen og for studien, samt et grundig metodekapittel med egen forskning rundt temaet.



## 2 COACHING

For å få en forståelse for hva en coachende lederstil er, vil det være hensiktsmessig å presentere coaching som disiplin. Bakgrunnen er den underforliggende antakelsen om at en coachende lederstil er influert av elementer fra coachingideologien. Kapittelet vil begrunne valg av begreper og litteratur, før coaching presenteres. Videre vil oppgaven se på coachingens oppfatning om verdien av eklektikk, som nettopp coaching er basert på. Kapittel 2 avsluttes med et syn på pedagogisk veiledning og disiplinens fellestrekk og ulikheter med coaching, slik det har blitt presentert. Først og fremst for å øke innsikten i coaching blant dagens pedagoger.

### 2.1 Begreper og litteraturutvalg

Coaching ble først tatt i bruk i bedrifter i 1930- og 1940-årene som betegnelse på internopplæring. Coaching ble sett på som en form for veiledning. Personlig coaching ble ansett som en av de mest effektive metodene for opplæring av selgere. Innenfor ledelse ble begrepet først tatt i bruk av Myles Mace i 1958 som et lederverktøy for å utvikle medarbeiderne på arbeidsplassen. I 1985 ble executive coaching introdusert. Det ble oppfattet som en blanding av management consulting og psykoterapi, som igjen ble svært omstridt. Executive coaching ble innført fordi ordet coaching er mindre faretruende enn andre intervensjoner som terapi. Executive coaching kan enten kombineres med lederopplæring eller erstatte tidligere tilbud. Dette ser vi i eksempler som at executive coaching spiller en viktig rolle ved lederutvikling i store selskaper som Coca-Cola (Berg 2006) og Tine.

I oppgaven velger jeg å benytte begrepet *coach* om alle som utøver coaching. *Lederen som coach* blir en motsigelse, fordi jeg mener at en leder ikke kan fungere som en coach, noe oppgaven vil gå nærmere inn på. I denne sammenheng blir *lederen som coach* oppfattet som en leder som skifter mellom rollene sine, og kun fungerer som coach i blant.

*Coachee* blir benyttet om personen som mottar coachingen. Coaching skal være en frivillig aktivitet, men jeg velger ikke å skille i begrepsbruken når det er snakk om å bli coachet av en coach eller å ha en leder som benytter en mer coachende lederstil. Ulike coachingforfattere anvender også betegnelser som fokusperson og utøver, men jeg velger å samle alle under ett; *coachee*.

Det finnes foreløpig generelt lite relevant litteratur og forskning på coaching (Crane 1999, Kvalsund 2005, Berg 2006, Gjerde 2010). Når man krymper temaet ned til coachende lederstil, er utvalget enda magrere, både internasjonalt og nasjonalt. Dermed har jeg funnet min inngang, jeg vil bidra med fylle på litteraturtanken om emnet.

I oppgaven blir mye av litteraturen hentet fra Norge samt våre naboland. Denne avgjørelsen er tatt bevisst på bakgrunn av det faktum at vi har en annen arbeidspolitikk enn for eksempel USA og England og kan dermed møte en utfordring i forhold til å relatere seg til litteratur fra disse landene.

## 2.2 Hva er coaching?

Ordet coach er en metafor på noe som frakter mennesker dit de ønsker å være. Coaching kan bidra til å frigjøre potensial ved å åpne for muligheter, fremme motivasjon og forpliktelse, fjerne eventuelle hindringer, gi støtte og driv og skape resultat. Begrepet er ikke nytt i seg selv og disiplinen har funnet sin inspirasjon fra flere ulike kilder. Mestringsfremmende aktiviteter er hentet fra idrett, organisasjoner som vektlegger samarbeid for å nå høye mål, filosofer og psykologer som ønsker at mennesket skal få hjelp til å leve et godt liv og sunn fornuft som innebærer enkle grep for å lykkes. Dermed kan coaching oppfattes som en hybrid av filosofi, psykologi, kommunikasjonsteori og veiledning. Det er ofte spørsmål om eklektikk – å velge ut den beste metoden, gitt situasjonen man er i (Gjerde 2003, Berg 2006).

Selv om coaching har sitt utspring fra idrettens verden, tar coachingen som utøves i andre sammenhenger i dag utgangspunkt i fire forutsetninger; (1) *coachee* er et naturlig, kreativt og ressurssterkt vesen, (2) coaching henvender seg til alle aspekter i *coachees* liv, (3) *coachee*

setter selv agendaen og (4) forholdet mellom coach og coachee er en formgivende og gjensidig relasjon (Whitworth mfl. 1998).

Begrepet coaching brukes på flere måter og det vil derfor alltid være noen som er uenig med den bestemte definisjonen. Én definisjon på coaching er ”prosesser for å frigjøre og utvikle menneskers potensial” (Gjerde 2003:5). Lignende definisjoner kan finnes i Gåserud 2000, Landsberg 1996, Schüssel 2000, Whitworth mfl. 1998. Dette er en vanlig, men vid definisjon som det er lett å si seg enig i. Allikevel er det viktig å være oppmerksom på at roller som rådgiver og veileder, også passer inn i denne definisjonen. Terapi, rådgivning, veiledning og coaching har mye til felles, blant annet teorigrunnlaget med fokus på empati og tillit. Det kan derfor være vanskelig å sette klare skillelinjer mellom disiplinene. Terapi kan for eksempel forekomme i coaching, men ikke omvendt. For å få et best mulig utbytte av coaching, er det viktig med en holistisk forståelse av begrepet (Kvalsund 2005). Det finnes flere ulike teorier om coaching og oppfatninger om hva som definerer begrepet. Noen vektlegger en form for faglig coaching, andre ferdighetscoaching, personlig coaching, teamcoaching og lignende. Fellestrekket er derimot at alle er opptatt av et lærende menneske og at coaching er en læreprosess som fokuserer på utvikling av både ledere og medarbeidere (Berg 2006). Enkelte teoretikere mener at coaching innebærer *alt* en leder gjør for å utvikle mennesker og frigjøre deres potensial. Dette er de samme som hevder at rådgivning, veiledning og terapi er ulike coachingmetoder. På den andre siden, finner man dem som hevder coaching er en egen praksis med egne virkemidler. For dem er coaching *én* mulig måte å utvikle mennesker på. Slik kan vi dele mange coachingdefinisjoner inn i to hovedretninger: 1) Coaching er *alt* en konsulent gjør for å frigjøre potensiale (Kinlaw 1989, Hargrove 2008) og 2) Coaching er *én* bestemt måte å frigjøre potensiale på (Berg 2006, Downey 2003, Flaherty 1999, Gjerde 2003, Whitmore 2002). Retningene vil vise hvordan potensialet kan frigjøres, så mennesker blir i bedre stand til å utnytte ressursene sine, både i arbeid og privat. Det er hovedretning 2, *Coaching er én bestemt måte å frigjøre potensiale på*, som vil bli satt i fokus i denne oppgaven, fortrinnsvis gjennom kapittel 3.

Innenfor synet om at coaching er én bestemt måte å frigjøre potensial på, er det flere ulike syn på hva coaching er. Det er ulike regler for hvor grensene går mellom roller som veileder, rådgiver og coach, da de ofte glir inn i hverandre. Susann Gjerde (2010) peker på at en måte å forhindre uoverensstemmelser, er å sette et prefiks foran coaching. Dermed får vi retninger som Co-Active coaching, transformasjonscoaching og løsningsfokustert coaching. Selv er Gjerde tilhenger av Co-Active coaching, som innser slektskapet til veiledning og rådgivning,

men som allikevel anerkjenner forskjellen mellom intervensjonene. Som et resultat av dette definerer Gjerde coaching som ”en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring – på personlig og faglig plan – gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon. Coaching setter fokus på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert og har som idégrunnlag at enkeltmennesket selv har svarene, men kan trenge hjelp til å aktivisere dem i form av et eget begrepsapparat og handlemåter” (Gjerde 2003:6). I sin reviderte utgave av samme bok, definerer hun coaching som ”en samarbeidende, tilpasset, løsningsfokuseret og systematisk kommunikasjonsprosess som fremmer handling, læring og utvikling – på personlig og faglig plan – gjennom bl.a. bevisstgjøring, motivasjon og ansvarliggjøring. Coaching bygger på ressursene til fokuspersonen, slik som dennes kunnskap, erfaring, verdier og egenskaper, og gjør bruk av ferdigheter og metode for at fokuspersonen skal få aktivisert disse i form av eget begrepsapparat og handlemåter” (Gjerde 2010:11).

Morten Emil Berg definerer coaching på denne måten: ”Coaching er å utfordre og støtte, gjennom spørsmål, tilbakemelding og forslag, et individ eller et team til å utvikle sitt tenke-, følelses-, være- og lærerepertoar, for å nå viktige personlige og/eller organisasjonsmessige mål.” (Berg 2006:69). Dette henger tett opp til ICF (International Coaching Federation) som definerer coaching som en hjelpeaktivitet med ett mål: ”å hjelpe folk til å være produktive og skape ekstraordinære resultater i livet, forretningsverden, i yrker og i organisasjoner” (Kvalsund 2005:136).

Noen forskere hevder at coaching har som mål å identifisere tanker og endre tenkemåten til individer. Selve kjernen i effektiv coaching dreier seg om tankekontroll og kognitiv ledelse, hvor coachingen skal hjelpe individer med å fjerne mentale hindringer slik at de lettere kan nå sine mål (Gallwey 2000). Coachen skal ikke gi direkte råd eller styre, men lukke det såkalte ”knowing-doing”-gapet mellom hvor coachee er og hvor coachee ønsker å være. For å få til dette, må coachen hjelpe til med å finne ut hva som egentlig er målet, og 80 % av coachens rolle handler om å hjelpe individet til å utforske nettopp dette. Berg (2006) fremhever at det ikke kun er slik at coachee skal hjelpes. Coachee må i tillegg påvirke sin situasjon og sine omgivelser, dersom coachingen skal ha en langsiktig effekt.



Coachens oppgave på bakgrunn av dette blir systematisk fremstilt i 'The Heart of Coaching' av Thomas G. Crane (1999: 43-44). Han leverer en detaljert stillingsbeskrivelse for alle coacher. En coach må:

- Forstå folks roller og jobber godt nok til å være nyttig
- Demonstrere eller lære bort ferdigheter eller tilnærminger til jobben
- Delegere ordentlig, ikke bare lempe over oppgaver
- Delegere avgjørende arbeid for å utvikle mennesker og deres evner
- Observere individet grundig nok til å kunne bidra med relevante og saklige tilbakemeldinger
- Gi konkrete tilbakemeldinger til riktig tid
- Støtte og oppmuntre veien mot målene, fremfor å forvente perfeksjon
- Tilby konstruktive handlingsalternativer for å øke prestasjoner
- Støtte konkrete forpliktelser for endring av atferd
- Myndiggjøre individer slik at stadig presterer på et høyere nivå

## 2.3 Eklektikk

Det finnes mange ulike former for coaching, og de bygger på flere motstridende tilnæringsmåter som konkurrerer om hvordan coaching bør utføres. Et eksistensialistisk ståsted vektlegger mening og i kognitiv coaching oppleves vår egen tenkemåte som vår største motstand. Humanismen ønsker å maksimere menneskers potensial med fokus på følelser. Her blir individet påvirket gjennom ros, anerkjennelse, omsorg lytting og oppmerksomhet. Retningen er kritisert for å ikke oppfordre individet til å ta ansvar for egen læring og utvikling som igjen kan føre til en passivisering av individet. Psykodynamisk teori fokuserer på helheten mellom menneske og system. Til slutt har vi atferdsteori, også kjent som behaviorismen, hvor atferd endres som en funksjon av straff og belønning. Vi gjør altså

det vi blir belønnet for. Denne retningen la grunnlaget for den tradisjonelle ordre- og kontrollledelsen. En svakhet ved behaviorismen er at den ikke kan sies å produsere langvarige resultater. Disse fem retningene danner basismetodene i coaching som gir grunnlaget for den såkalte eklektiske metoden. Fellestrekket er derimot at alle er opptatt av et lærende menneske og at coaching er en læreprosess som fokuserer på utvikling av både ledere og medarbeidere. I tillegg til å vurdere bruken av de ulike coachingmetodene, bør man ved enhver situasjon vurdere om coaching er det beste alternativet å benytte seg av (Berg 2006).

Tabellen nedenfor viser en kort oppsummering over de ulike retningene innenfor coaching, deres sentrale elementer samt forfattere som i følge disiplinen har fått stor betydning for hvordan Berg (2006) definerer eklektisk coaching. Andre som har skrevet om coaching ville kanskje listet opp andre inspirasjonskilder. Det er altså dette som danner utgangspunktet for eklektisk coaching: å velge det eller de alternativene som egner seg best tatt situasjonen i betraktning.

	<b>Eksistensialistisk coaching</b>	<b>Humanistisk coaching</b>	<b>Psykodynamisk systemcoaching</b>	<b>Kognitiv coaching</b>	<b>Atferdscoaching (Behavioristisk coaching)</b>
<b>Sentrale elementer i metoden</b>	Mening Frihet og valg Det gode liv	Følelser Utvikle potensialet Selvrealisering	Det ubevisste ”Skyggesider” System og helhet	Tanker Tro Mentale kart	Atferd Mål Belønning/straff
<b>Sentrale filosofer</b>	Sokrates S. Kierkegaard F.W. Nietzsche	J.-J. Rousseau J.W. von Goethe A. Schopenhauer	J.W. von Goethe A. Schopenhauer F.W. Nietzsche	John Stuart Mill	Gilbert Ryle W.V. Quine
<b>Sentrale psykologer og lignende</b>	Martin Heidegger Rollo May George Kelly	Abraham Maslow Carl Rogers	Sigmund Freud Carl Jung (Alfred Adler)	Albert Bandura Aron Beck Albert Ellis	John B. Watson Edward C. Tolman B.F. Skinner
<b>Sentrale coacher og lignende</b>	Thomas Leonard Laura Withworth	John Whitmore Martin Seligman Csikszentmihalyi	Richard R. Kilburg	Timothy Gallwey Steven Palmer	F.F. Fournies M. Goldsmith

Tabell 1: Inspirasjonskilder til eklektisk coaching (Berg 2006:124)

## 2.4 Pedagogisk veiledning

Veiledning har en sentral rolle innenfor pedagogikken, og i tillegg er det flere coachingforfattere (Whitmore 2002, Gåserud 2000, Stelter 2002, Berg 2006, Gjerde 2010) som trekker frem pedagogikk som et viktig fundament i coaching. Dermed er det også lett å oppfatte coaching som en læringsform. Dette forsterkes ytterligere ved at det nettopp er en pedagog, Timothy Gallwey (2000), som regnes som coachings far, gjennom teoribøker om hvordan man bør lære andre å spille tennis.

Ole Løw (2009) forteller at veiledning ikke har en felles definisjon på tvers av profesjoner eller ulike veiledningstradisjoner. Dermed kan veiledning være så mangt (Tveiten 2003). Selve ordet gir raskt assosiasjoner til noen som leder en annen på vei. Denne handlingen kan utføres på flere måter, men de fleste opplever at den som leder kan veien, samt at det er nødvendig for den andre å bli ledet. Det svenske ordet for veiledning er *handledning* og referer til at den som vet veien leder den andre via hånden. På nynorsk har vi *retteleing* som kanskje enda sterkere indikerer at det er noen som vet hva som er rett, og leder den andre mot riktig kurs. I engelsktalende sammenheng brukes begrepene *tutoring* og *mentoring* og amerikanere har *supervision* og *coaching*. Alle disse begrepene viser at det finnes ulike måter å oppfatte veiledning på (Løw 2009, Tveiten 2003).

En enkel figur kan hjelpe oss til å kartlegge veiledningsbegrepet ytterligere.



Figur 1: Nærmere avklaring av veiledningsbegrepet (Lauvås og Handal 1990:32).

Veiledning dekker altså områdene konsultasjon, supervisjon og rådgivning. I tillegg strekker veiledning seg fra terapi til undervisning, noe som kan minne om plasseringen av coaching som disiplin. Selv om veiledningslandskapet kan virke forvirrende med mange teorier, tradisjoner og modeller, finnes det flere forsøk på å dele veiledning inn i ulike hovedperspektiver. Løw (2009) har delt veiledning inn i tre grupper; *handlingsorientert veiledning* med læringsmetaforen "læring gjennom handling", *reflekterende veiledning* med læringsmetaforen "læring gjennom samtale og refleksjon" og *samskapende veiledning* med læringsmetaforen "læring gjennom dialog, refleksjon og fortelling" (Løw 2009:15).

Lauvås og Handal opererer med tre andre store tradisjoner: *håndverkstradisjonen*, som Løw kaller praksislæring og knytter til sin handlingsorienterte veiledning, *terapi-tradisjonen*, som Løw kaller en personsentrert-tradisjon. Her er den mest innflytelsesrike teoretikeren den amerikanske psykologen Carl Rogers. Han har vært med å prege de fleste moderne veiledningsformer, inkludert Lauvås og Handal sin teoridannelse. Og den siste er *profesjonstradisjonen*, som Lauvås og Handal ser seg selv som en del av, som fokuserer på handling og refleksjon, som de kaller reflekterende veiledning (Lauvås & Handal 1990, Løw 2009).

I en pedagogisk kontekst benytter Løw (2009) ordet veiledning som en felles betegnelse for ulike samtaleformer som rådgivning, supervisjon, konsultasjon, mentoring, coaching og intervensjon. Pedagogisk veiledning blir oppfattet som ulike måter å tilrettelegge for læring. Og Løw anvender pedagogisk veiledning som en generell betegnelse for veiledning i undervisning, opplæringspraksis og yrkesveiledning.

Sidse Tveiten definerer veiledning som "en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog" (Tveiten 2003: 24). Dette er en bred definisjon av begrepet veiledning, noe som går overens med Tveitens syn på begrepet. I følge forfatteren innebærer veiledning en innstilling om at den som veiledes har de beste forutsetningene for å finne den rette veien for seg selv. Det er veileders oppgave å tilrettelegge for muligheten til dette.

I vår del av verden får veiledning et stadig større fokus, både i skolen, i utdanning, i familien, i fritidsaktiviteter, i media og på arbeidsplassen. Veiledning har med tiden blitt en selvstendig disiplin, med studietilbud på de fleste høyere utdanningsinstitusjoner (Løw 2009). Denne tilnærmingen ligger faretruende nær oppfatningen av coaching som disiplin, hvor tanker er at

coachee selv har svarene, mens coachen fungerer som en støtte til refleksjon og åpenbaring av nye innfallsvinkler.

Løw legger til at dersom vi utvider begrepet til livsveiledning og trekker inn tidsriktige navn som coaching, mentoring og empowerment, kan ikke utviklingen beskrives som annet enn ekstrem (Løw 2009).

Handal og Lauvås (1999) arbeider ut i fra et humanistisk perspektiv, hvor de antar at individer har evner til å forbedre seg selv, ta ansvar og arbeide selvstendig. Dette står i stil med den humanistiske siden ved coaching, som fokuserer på at mennesket er sunt, helt og i stand til å finne løsningen selv. Handlings- og refleksjonsveiledning forutsetter at den veiledede selv kan finne den best egnede veien å gå, ved hjelp av en veileder som oppfordrer til handling og refleksjon over handlingene (Gjerde 2010). "Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli mer klar over det grunnlaget deres yrkesutøvelse faktisk hviler på, enn å formidle den "riktige" yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen" (Handal og Lauvås 1990:45). Ved å reflektere over egen praksis, vil vi bli mer bevisst på vårt eget ståsted, samt styrker og svakheter. Dette kan være med på å styrke vår mestringstro og motivasjon (Skagen 2000). Det er altså fokus på refleksjon rundt egen handling og selve grunnlaget for handlingen som vektlegges innenfor handlings- og refleksjonsveiledningen. Ved å reflektere over egen praksis, vil vi bli mer bevisst på vårt eget ståsted, samt styrker og svakheter. Dette kan være med på å styrke vår mestringstro og motivasjon. Skagen ser også at fordelene ved ferdigheter som å stille spørsmål og lytte aktivt gir den veiledede mulighet til å tro at han selv tenker tankene fremfor at det er veilederen som kommer med råd (Skagen 2000).

I tråd med Berge (2006) oppfatning om eklektisk coaching (2.3), understreker Handal & Lauvås (1999), Skagen (2000) og Tveiten (2003) at det er viktig at veiledningsmetoden utvikles ut fra egne oppfatninger om hva som vil egne seg best gitt situasjonen man står i. Allikevel finnes det flere forskjeller mellom coaching og veiledning. De kanskje tydeligste forskjellene gjennomgås av Gjerde (2010) og er (a) sterkere målfokus i coaching, (b) sterkere handlingsforpliktelse i coaching og (c) fokuset i coaching er først og fremst på nåtid og fremtid, hvor det i veiledning i tillegg er fokus på fortid. Når det gjelder målfokus, så er det uenighet innad i coachingmiljøet i forhold til om det skal være et betydelig kjennetegn på coaching eller ikke. Atferdssentrerte teorier vil ha et større målfokus enn retninger som Co-

Active Coaching og i et slikt tilfelle vil sistnevnte ha mye til felles med Tveitens definisjon på veiledning. Gjerde, som tidligere har utnevnt seg selv som tilhenger av Co-Active Coaching, mener allikevel at bevisstgjøring og målsetting er viktige elementer i coachingprosessen (Gjerde 2010). Dette kan tyde på at bevisstgjøring og målsetting er tydelige kjennetegn på coaching som disiplin.

Handlingsforpliktelse er ikke like synlig i veiledning som i coaching. På lik linje som at målfokus blir vektlagt ulikt i forskjellige coachingtradisjoner, vil også handlingsforpliktelse variere fra tradisjon til tradisjon. Uansett er det ingen tvil om at handlingsforpliktelse er et viktig element i coachingens verden. Man kan også enkelt skille coaching og veiledning fra hverandre gjennom tidsperspektivet. Kort fortalt har man i veiledning fokus på både fortid, nåtid og fremtid, mens coachingen tar for seg nåtid og fremtid. Samtidig er det ikke så svart/hvitt da enkelte coachingtilnærminger vil ta hensyn til fortiden. Gjerde påpeker at fortiden kan ses på som et sted man kan hente erfaring å reflektere over, men at hovedfokuset alltid vil være på nåtid og fremtid (Gjerde 2010). I tillegg er overraskende nok veilederen mindre delaktig innenfor handlings- og refleksjonsmodellen enn hva coachen er innen sin disiplin. Dette kan oppleves som noe selvmotsigende sett i sammenheng med at coaching er den disiplinen av de to som søker mest vekk fra evaluering og kontroll.

Med en dypere forståelse rundt coachingideologien, vil det være lønnsomt å se på konkrete ferdigheter og virkemidler som anvendes i den ideelle coachingrelasjonen. Dette presenteres i neste kapittel.

### 3 COACHINGRELASJONEN

Egil Sandvik er kun én av mange som har forutsett en endring fra årtusenskiftet og frem i tid hvor den tidligere kontrollderen erstattes av “lederen som coach”. Den nye lederen vil først og fremst være opptatt av individets fremtid, muligheter og utvikling og dermed blir coachingferdigheter og –verktøy like mye etterspurt som ulike analyse-, planleggings- og kontrollverktøy innenfor økonomi, markedsføring, ledelse og organisasjon (Sandvik 1999: 245). En gjennomgang av ulike coachingferdigheter og – verktøy som med fordel kan adopteres av dagens leder er dermed aktuelt.

Et avgjørende mål innen coaching er å skape en velfungerende relasjon. Sammen må coach og coachee utvikle en god dialog, basert på tillit, åpenhet, trygghet og respekt for hverandre. Coachen skal hjelpe coachee til å retolke sin egen virkelighet, sette nye mål, prøve ut nye metoder for å nå målene sine og vokse av hele prosessen. Både coach og coachee er ansvarlige for å utvikle et godt partnerskap seg i mellom. Relasjonen skal bestå av to likeverdige partnere som ønsker å hjelpe hverandre til å lykkes. Den er preget av hyppige møter og oppfølging av tiltak som coachee har satt. Som kjent kan ikke en ren coach gi direkte råd. Filosofien er at dersom coachee kommer frem til svaret på egen hånd, er sannsynligheten bemerkelig større for at han vil gjennomføre oppgaven. En mestring av oppgaven vil i tillegg føre til at hans mestringstro økes, han vil føle seg tilfreds, motivert og selvstendig (Berg 2006).

I følge forskning er det relasjonen som har størst påvirkning på effektiviteten ved coaching (Kouzes og Posner 2006). Relasjonen styrkes ved at lederen utstråler kvaliteter og verdier som medarbeideren ser opp til. Suksess i relasjonsbygging er avhengig av lederens evne til å oppleves som partner og rollemodell. Man kan ikke beordre andre til å gjøre sitt beste på bakgrunn av egen stilling. Eksemplarisk innsats fra medarbeiderne kan kunne innkasseres ved å vise dem at du er like menneskelig som dem (ibid.). I tillegg, sett fra et ikke-coaching perspektiv, vil også en god relasjon mellom arbeidsgiver og medarbeider være et middel for å ivareta begge parter interesser. Arbeidsgiver kan kreve og forvente god arbeidsinnsats dersom medarbeider for eksempel krever høyere lønn og gode arbeidsvilkår (Velten mfl. 2008).

Jeg velger å skille mellom ferdigheter og virkemidler i den nærmere presentasjonen. Ferdigheter, 3.1, ser jeg på som relativt stabilt, med mulighet til å trenes opp, men som først og fremst er latent i coachen og lederens personlighet. De oppleves som ukontrollerbare ved at de er integrert i lederens personlighet. Virkemidler, 3.2, er bestemte teknikker og fremgangsmåter som coachen og lederen tar i bruk for å nå et ønsket mål. Virkemidlene er kontrollerbare ved at lederen tar et bevisst valg når han benytter de ulike teknikkene.

## 3.1 Coachingferdigheter

Dersom man skal lykkes med coaching og skape en god relasjon, står ferdigheter som evnen til å skape tillit, lytte aktivt, bruke nysgjerrigheten og intuisjonen samt besittelse av emosjonell intelligens, sentralt. Coachen bør ha en stor verktøykasse å plukke fra, slik at en mest mulig eklektisk form for coaching er tilgjengelig. Innsikt i dagens forskning rundt coaching, samt fallgruver og suksessfaktorer, vil også kunne påvirke valg av verktøy på en positiv måte (Berg 2006).

Jeg velger å gå nærmere gjennom flere coachingferdigheter for å lettere forstå hva implementering av elementer fra coachingverdenen i arbeidslivet vil si, samt få en dypere begrepsforståelse av hva denne oppgaven legger i *coachende lederstil*.

### 3.1.1 Tillit og troverdighet

Det foreligger nå et krav til stadig utvikling gjennom tilegnelse av nye ferdigheter og utforskning av ukjente områder. Og det er menneskelig av oss å feile før vi oppnår suksess. Men for at vi skal omfavne utfordringene, er vi avhengige av at noen coacher oss, altså utfordrer og støtter oss. I tillegg må vi forstå og akseptere hvorfor vi jobber mot målene som er satt. Fordi det ikke er vanlig å gi jernet for noe vi ikke har troen på, er vi avhengig av å utvikle et tillitsforhold til de vi jobber med og for (Kouzes & Posner 2006).



I følge Berg (2006) er gjensidig tillit den viktigste forutsetningen for en god coachingrelasjon. Han hevder at jo høyere kvaliteten på coachingrelasjonen er, desto mer effektiv blir samtalen. Det sies at mennesker bringes sammen gjennom følelser, felles mål, åpenhet og glede. Dermed er det avgjørende at coachen skaper en atmosfære som utstråler åpenhet, respekt og ydmykhet. Coaching er en veldig personlig prosess, og det er viktig at coachen viser at han/hun verdsetter coachee. Ellinger og Bostrom (2002) legger til at lederne må være omsorgsfulle og forplikte seg til å hjelpe sine ansatte til å utnytte sitt potensial fullt ut.

Gjerde (2010) understreker at tillit ikke er noe vi kan be om, men noe som skapes ved å vise at man er troverdig. Det må være en gjensidig tillit mellom partene og i et arbeidsforhold bør lederen tro og stole på at den ansatte er kreativ, ressurssterk og hel og at han dermed har forutsetningene som er nødvendig for å utvikle seg selv og finne egne løsninger. I dag ønsker folk å tro på lederne sine. Forskning viser at blant ledernes kvaliteter, er det gang på gang *troverdighet* som troner øverst på medarbeidernes ønskeliste (Kouzes & Posner 2006). Signaler som man sender ut som sjef, må oppfattes som troverdig for å kunne opprettholde en god relasjon til sine ansatte. Et gjensidig tillitsforhold gjør det enklere å være ærlig og åpen. Gjerde påpeker i tillegg at man lettere kan kreve mer av den andre i et forhold basert på tillit (Gjerde 2010). Kouzes og Posner (2006) konkluderer med at medarbeidernes lojalitet, forpliktelse og produktivitet er direkte linket til ledernes troverdighet. Dermed blir ledelsens først bud: *hvis du ikke har tro på budbringeren, vil du heller ikke tro på budskapet.*

Sandvik (1999) presiserer at dersom en leder skal innta rollen som en troverdig coach, må en stor del av tiden hans gå med på å utvikle hver enkelt medarbeider. Lederen må stå til tjeneste og støtte medarbeidernes utvikling og dersom det skal kunne realiseres, står vi i tillegg ovenfor en omprioritering av ledernes daglige gjøremål. ”En god coach underviser ikke, snakker ikke mye og utøver ikke mye kontroll, slik vi er vant til fra den tradisjonelle lærerrollen. En god coach arbeider mer med å stimulere den enkelte til å utvikle seg selv. Lytting og utøvelse av lite kontroll er den mest effektive måten å utøve coachrollen på (Sandvik 1999: 253).

En troverdig leder og en troverdig coach er to dikotome roller (ibid.), samtidig har lederen handlingsforpliktelse, som er sentralt i coaching, i forhold til organisasjonens mål og krav fra eiere. Dermed vil en troverdig leder, i mine øyne, enklere kunne handle i tråd med hans store ord, fremfor en coach som først og fremst lytter og sitter på sidelinjen.

### 3.1.2 Aktiv lytting

”Coaching happens not in your speaking but in your listening” (Hargrove 2008:63).

God kommunikasjon gjennom bruk av spørsmål, aktiv lytting, tilbakemelding og metaforer er coachens viktigste verktøy (Gjerde 2003, Berg 2006). Å lytte er en aktivitet utover det å høre. I tillegg til å fange opp lydbølger, krever lytting en bevisst og aktiv deltakelse. Vi bruker omtrent halvparten av vår våkne tid på å lytte, men allikevel mener forskere at mange er dårlige lyttere. Utvikling av ferdigheten krever konsentrasjon og energi. Det kan være slitsomt, men det er selve kjernen i coaching og i all menneskelig samhandling (Gjerde 2003).

En god dialog er vanskelig fordi en god lytter må evne å utsette reaksjoner, slik at man virkelig får hørt hva den andre sier. Det er nødvendig å kunne sette seg inn i andre menneskers følelser for å fungere godt sammen med dem. Idet vi lytter aktivt, bekrefter vi den andres eksistens. Vi danner et bånd med andre, viser dem at de er av betydning og gir dem en positiv opplevelse som resultat av å bli lyttet til. Vi er avhengige av å lytte for å kunne gjøre en god jobb, danne og opprettholde relasjoner. I coaching blir lytting også brukt for å empatisere med og å anerkjenne andre. Men det er allikevel en forskjell på lyttingen i det daglige liv og lytting i coaching; da vi i det daglige liv gjerne lytter ut fra egoistiske behov, lytter vi som coach ut fra utøvers behov (Berg 2006).

Berg definerer aktiv lytting som evnen til ”å stille gode og relevante spørsmål, tilpasset situasjonen” (Berg 2006: 215). Lytting kan oppfattes som en selektiv prosess hvor kommuniserte lyder blir mottatt, analysert og handlet etter av en målbevisst lytter (Gjerde 2003). Lytting er altså en aktiv prosess og i coaching snakker vi gjerne om aktiv lytting, da ønsket er å legge vekt på den aktive delen av lytting.

Bardwick (2006) hevder at aktiv lytting er nøkkelen til rådgivning. Hun understreker at det krever konsentrasjon og energi fordi man er avhengig av å aktivt tenke over hva man hører. Man må kunne fokusere fullt og helt på den andre personen og hva denne personen sier og gjør. Man skal ikke forberede noen respons, man skal ikke komme med råd. Bardwick mener at den riktige veien å gå er å tilby meninger og bidra med informasjon, men å unngå å komme med ordre og råd. Still heller spørsmål. På denne måten kan personen komme frem til svar han ikke ville møtt på egenhånd.

En av fordelene med aktiv lytting er at det er et nyttig verktøy for å omgjøre et emosjonelt møte til en kognitiv oppgave. Å svare på spørsmål som "Hva gjorde du da?" fremfor "Hvordan følte du deg da?" uttynner den emosjonelle intensiteten. Bardwick presenterer i tillegg tre spørsmålsnivåer for aktiv lytting. Nivåene varierer i grad av tolkning som er nødvendig. **Nivå 1:** Gjenta med andre ord hva personen sier. Gjerne oppsummer hva som har blitt sagt. Til uttalelser som: "Jeg kan ikke akseptere forfremmelsen. Flyttingen ville vært for vanskelig akkurat nå." Kan du si: "Timingen er ikke bra akkurat nå, er det årsaken?". På denne måten bringer du ikke noe nytt inn i samtalen, men du inviterer personen til å prate videre og reflektere. **Nivå 2:** Fortell hvordan du opplever den andre personen som følge av hva som har blitt sagt. "Vil familien din bli opprørt hvis du flyttet?". Selv om personen ikke har sagt at motviljen forårsakes av familiens holdninger, er det en plausibel konklusjon. Et Nivå 2-spørsmål viser at du er engasjert ved at du går lenger i observasjonen enn dit personen ledet deg. Allikevel vil ikke observasjonen virke støtende, fordi bruk av spørsmål indikerer både forsiktighet og vilje til å lytte. **Nivå 3:** Disse spørsmålene tolker uttalelsene ytterligere; "Er du motvillig til å flytte fordi du ikke vil sette dine ønsker foran familien din sine?" Dette kan være den mest nyttige responsen, fordi du inviterer personen til å diskutere og reflektere rundt viktige temaer. Bardwick understreker at Nivå 3-responser kun bør brukes når det er nødvendig å få et underliggende problem frem i lyset, og kun dersom det ikke ville forekommet fremgang ellers. Man bør i tillegg være en dyktig og erfaren rådgiver dersom man skal ta i bruk Nivå 3-spørsmål. Og man bør også ha etablert en tillitsfull og god relasjon til personen, fordi spørsmålene gjerne kan oppleves som påtrengende og det er lett å føle ubehag i slike situasjoner. Nivå 3-spørsmål er ofte basert på en intuisjon du får når personen snakker. Å stille et Nivå 3-spørsmål viser at du stoler på fornemmelsen og at du aksepterer en følelsesmessig respons. Selv om Nivå 3-spørsmål er de mest risikofylte av alle nivåene, er det disse som har potensialet til å gi størst effekt i coachingen (Bardwick 2006).

Aktiv lytting ble introdusert av Carl Rogers og Richard E. Farson i 1957 og blir i dag brukt innen både psykologi, pedagogikk og coaching. I tillegg er det mange coachingbøker som mener at aktiv lytting er en av de viktigste egenskapene til en coach (Whitworth mfl. 1998, Crane 1999, Sandvik 1999, Gåserud 2000, Schüssel 2000, Stelter 2002, Downey 2003, Berg 2006, Gjerde 2010). Det finnes lite forskning på aktiv lytting i forbindelse med coaching, men kommunikasjonsteoretikere og psykologer har gitt aktiviteten mye oppmerksomhet (Bardwick 2006).

### 3.1.3 Nysgjerrighet og effektfulle spørsmål

Coaching tar utgangspunkt i at mennesket er sunt, kreativt, helt og skaper av sin egen virkelighet. En coach har troen på at coachee kan, men er i tillegg nysgjerrig på hva de kan, hvordan de vil utvikle seg og hvor langt de kan nå. Nysgjerrighet vil føre til at man ikke tar noe for gitt, men er åpen for det som skjer og opplever coachee som den han er. En nysgjerrig holdning vil føre til en sterkere tilstedeværelse, en vekkelse av sanser og det vil oppleves lettere å lytte. Dersom coachen viser at han er nysgjerrig, kan coachee inspireres til å ta fatt på oppgaver med et nytt mot og utvikle sin kreativitet. En nysgjerrig tilnærming byr på mer lek og mindre alvor, dermed blir det lettere å tenke nytt (Gjerde 2003, 2010).

For å omforme nysgjerrighet til en coachingferdighet kan coaching benytte effektfulle spørsmål. Disse spørsmålene vil bringe frem innsikt, klarhet og handling eller forpliktelse hos utøver. Spørsmålene kan virke naive og korte, enkle å forstå og gjerne fulgt opp av et nytt effektfullt spørsmål. Dersom effektfulle spørsmål blir så store at det kan ta lang tid å svare, kan spørsmålet gis som en refleksjonsoppgave til en senere anledning. Refleksjonsoppgavene vil gi coachen en dypere innsikt hos coachee. Den viktigste læringen skjer i refleksjonen, ikke nødvendigvis i å dele refleksjonen med andre. Derfor er det opp til coachee om han velger å dele sin refleksjon med coachen eller ikke. Idémyldring er et annet virkemiddel som coachen kan ta i bruk. Tanken er at jo flere ideer som blir skapt, jo større er sjansen for at noen virkelig gode ideer kommer til live. Dermed innførte han teknikken *utsatt vurdering* for å ikke legge bånd på ideene som kan blomstre ved full utnyttelse av våre kreative evner. Teknikken har blitt kritisert i gruppesammenheng, fordi tendensen peker på at utsatt vurdering er vanskelig og fører til at man ofte holder hverandre nede med kritiske utsagn. Dermed har idémyldring en klar fordel innen coaching, hvor kun to personer kan ødelegge kreativiteten til hverandre, og det er coach og coachee som forhåpentligvis har dannet en trygg og likeverdig dialog hvor begge vil hverandre godt (Gjerde 2003, 2010). Jeg mener at nysgjerrighet og effektfulle spørsmål henger sammen. Dersom nysgjerrigheten er oppriktig, vil effektfulle spørsmål komme automatisk fra lederens side.

### 3.1.4 Intuisjon

Intuisjon – *hvordan noe får deg til å føle* – er veldig verdifullt når det gjelder å bli oppmerksom på hva som blir sagt uten ord. Intuisjonen er mest mottakelig for meldingene som blir sendt av tonen i stemmen, intonasjoner, ansiktsuttrykk, holdning og bevegelser (Bardwick 2006). Intuisjon er en ferdighet alle har, men enkelte tar den mer i bruk enn andre. Den lar seg godt benyttes innenfor coachingfeltet (Gjerde 2010). I coaching er intuisjonen en inspirasjon til spørsmål som vi føler at bør stilles. Dermed er både spørsmålene som stilles og hva det blir fokusert på, et resultat av coachens intuisjon og fornemmelse basert på hva coachee forteller og andre inntrykk som oppstår (Berg 2006).

Intuisjonen hjelper oss å høre hva som ikke er der. Hva som blir unngått. Hva som mangler. Ofte er nettopp det som mangler minst like viktig som det som blir sagt (Bardwick 2006). Intuisjon kan defineres som ”umiddelbar oppfatning eller erkjennelse av en saks vesen. Umiddelbar innsikt i en sannhet eller verdi; innføring” (Kunnskapsforlaget). Selv om det finnes uenigheter om intuisjonen kommer fra vår erfaring eller utenfor denne, er det stor enighet om at den skjer på et annet plan enn refleksjon. Store norske leksikon skriver at intuisjon betyr ”umiddelbar og direkte anskuelse eller erkjennelse av kunnskapsobjektet, i motsetning til en trinnvis erkjennelse”. Videre står det at det oppleves som en effektiv og direkte form for erkjennelse, tilegnet kunstnere fremfor vitenskapsmenn og kvinner fremfor menn (Store Norske Leksikon). Men intuisjon blir også benyttet innen forskning, noe ulike studier viser. Blant annet viser Gjerde (2003) til en studie av Cooper og Sawaf hvor hele 82 av 93 Nobelprisvinnere innrømmer at intuisjonen har hatt en stor rolle i deres oppdagelser.

Både coach og coachee kan tjene mye på bevisstgjøring av magefølelsen, da dette kan gi informasjon som det rasjonelle sinnet enda ikke har oppdaget. Coachen har som oppgave å hjelpe coachee til å sette ord på sine følelser. Dette kan gi coachee et sterkere forhold til sin magefølelse, som vil føre til mer rasjonelle valg. Intuisjon vil dermed være et mål både for coach og for coachee (Gjerde 2003).

For at coachen skal transformere sin intuisjon til en coachingferdighet, kreves det tre tiltak. Coachen må først fortelle coachee om sin intuisjon før den har blitt evaluert og bearbeidet i tankene. Deretter må coachen forholde seg nøytralt til sitt eget utsagn og la det være opp til coachee hvordan det tas i mot. Det skal ikke være viktig for coachen å ha rett i sin intuisjon,

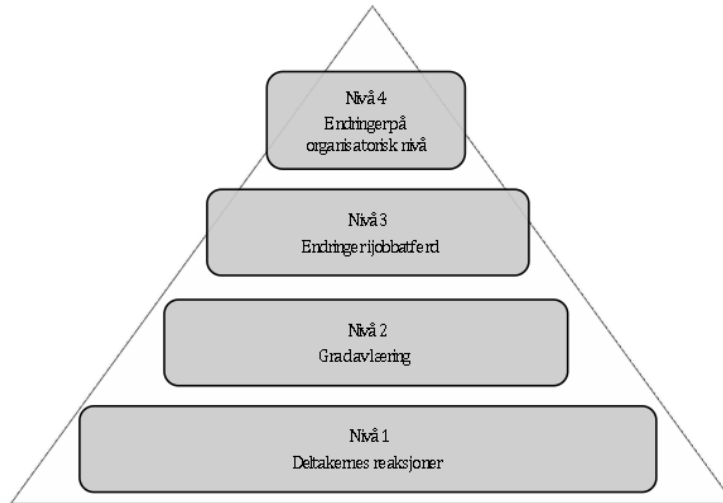
men å sammenligne reaksjonen til coachee med sitt eget utsagn. Om det er en god coachingrelasjon, vil coachee kunne si seg enig eller uenig. Dersom coachee er uenig, vil han i tillegg komme med et svar som føles riktig for ham. Dermed vil coachen tilføre coachee noe nytt å arbeide med, uavhengig om intuisjonen til coachen stemmer for coachee eller ikke (Gjerde 2003). Bardwick (2006) understreker at ledere allikevel må være forsiktige ved bruk av intuisjon. De er hverken psykologer eller psykiatere, og derfor må spørsmål kun stilles for å få klarhet i et tema eller ved avgjørelsen om en profesjonell rådgiver bør inntre i situasjonen.

### **3.1.5 Tilbakemelding**

”Shout praise. Whisper criticism” (Hargrove 2008: 63).

Selv om mål kan fortelle oss om vi har fremgang eller ikke, er ikke dette nok. Vi trenger å vite om vi nærmer oss målene, eller om vi jobber fra dem. Dermed blir oppfølging gjennom konstruktiv tilbakemelding viktig for coachingprosessen (Crane 1999, Kouzes og Posner 2006). Tilbakemelding etablerer en kobling mellom hva vi tenker og hva det oppleves at vi gjør, det er mål på spriket mellom egne intensjoner og hvordan andre oppfatter atferden vår. Mangel på tilbakemelding fører til mangel på innsikt i hvordan vår atferd påvirker andre (Folkman 2006). Dersom coachee ikke følges opp med tilbakemelding og belønning, vil sannsynligheten for at coachee mislykkes være stor. Oppfølgingen kan skje ved at coachee får tilbakemelding av sin coach, eller på en mer omfattende måte hvor medarbeidere, overordnede, kunder og kollegaer er med i evalueringsprosessen (Berg 2006).

Kirkpatrick (1998) har konstruert fire nivåer som oppgavens effektivitet kan evalueres på. Det første nivået er reaksjonsnivå; hvor fornøyd er coachee med resultatet? Det andre nivået er læringsnivået; hva har coachee lært av prosessen? Atferdsnivå er det tredje målbare nivået og her spør man seg om coachee har endret atferd, eventuelt om medarbeiderne merker noen endring i atferden hos coachee. Det siste nivået er resultatnivået som stiller spørsmålet: i hvilken grad fungerer organisasjonen bedre med hensyn til overordnede mål?



Figur 2: Ulike nivåer for evaluering jamfør Kirkpatrick's fire evalueringsnivåer (Dysvik 2008: 160).

Modellen betraktes som hierarkisk, hvor nivåene blir viktigere og mer avanserte i stigende rekkefølge. Hvert nivå må tas hensyn til. Kirkpatrick understreker at man ikke kan hoppe over noen av de lavere nivåene for å komme opp til nivå 3 eller 4. I tillegg må resultatene på lavere nivå være positive for å kunne oppnå lignende resultater på høyere nivå (ibid.).

I følge Joe Folkman (2006) er ærlige tilbakemeldinger sannsynligvis den mest verdifulle gaven vi kan motta fra en annen person og kan i beste fall føre til livsforbedringer. Tilbakemelding oppleves som en av de viktigste kildene for læring. Den bør være ærlig, direkte og ikke oppleves som truende. Det finnes mye litteratur om hvordan tilbakemelding bør gis (Crane 1999, Bardwick 2006, Hargrove 2008). Bardwick (2006) trekker frem at de beste tilbakemeldingene er ærlige, direkte, spesifikke og forankret i atferd. Det er disse tilbakemeldingene som muliggjør positiv utvikling på arbeidsplassen. På den andre siden, er dårlige tilbakemeldinger vage, uklare eller fiendtlige. Når det gjelder en leders tilbakemelding, mener Bardwick at de først og fremst enten må informere eller lære medarbeiderne noe de ikke visste fra før. Dermed består ikke tilbakemelding av ren ros som klapp på skulderen. Lederen må ha mer forståelse og kunnskap om den ansatte for å vite hvordan tilbakemeldingen bør gis. Jeg anser emosjonell intelligens som en forutsetning for dette, noe som styrker forklaringen på hvorfor jeg ser på tilbakemelding som en ferdighet, og ikke bare et rent virkemiddel. Å kunne gi både positive og negative tilbakemeldinger til medarbeidere er et meget viktig lederansvar. Kvaliteten er med på å styrke individer og lede både dem og organisasjonen mot suksess (ibid.). På bakgrunn av dette velger jeg å betrakte

tilbakemeldinger som både en coachingferdighet og -virkemiddel. Dersom medarbeideren opplever tilbakemeldingen som konstruktiv, vil det oppfattes som en ferdighet. Samtidig settes det ingen krav til kvaliteten til en tilbakemelding, og om medarbeideren ikke opplever den som konstruktiv eller nyttig, vil tilbakemeldingen miste sin effekt. I en slik situasjon, opplever jeg at tilbakemeldingen er et mislykket verktøy.

Tilbakemeldingen bør først og fremst tilpasses tenkemåten til coachee. Den må ikke være dømmende og det er dermed en fordel om man antar at coachee hadde gode intensjoner i forhold til atferden. Referering til konkrete handlinger vil styrke påvirkningen av tilbakemeldingen, da coachee lettere kan forstå nøyaktig hva som menes. Coachen må være sikker på at coachee forstår hva som sies og tilbakemeldinger må fokusere på å skape felles forståelse og dialog (Berg 2006). Verbale tilbakemeldinger og positive forventninger om medarbeidernes resultater kan være spesielt effektivt når tilbakemeldinger på selve oppgaven ikke ennå er tilgjengelig (Tams 2008). Negativ tilbakemelding bør rettes mot atferd som coachee selv ikke kan kontrollere, slik unngår man å frata motivasjonen til coachee. Sist, men ikke minst, er det nødvendig at tilbakemeldingen blir gitt personlig (Berg 2006). Folkman (2006) understreker i tillegg at selv om negative tilbakemeldinger sjelden blir satt pris på, er de fleste enige om at det fortsatt er bedre enn å ikke motta tilbakemeldinger i det hele tatt. Hall, Otazo og Hollenbeck (1999) understreker at den beste coachen er han som gir ærlige, realistiske og utfordrende tilbakemeldinger, er gode lyttere og foreslår smarte handlingsvalg.

### **3.1.6 EQ- Emosjonell intelligens**

Hvis man ønsker å fungere godt rundt andre mennesker, er det en stor fordel å ha innsikt i hvordan man påvirker andre og hvordan man kan hjelpe dem for å lykkes. Riktig timing for når konstruktiv kritikk og ros tas best i mot, vil være viktig for et best mulig resultat. EQ vil si at man bruker hjertet litt mer når man er rundt andre, og ikke bare sin rasjonelle intelligens. Emosjonell intelligens vil dermed øke sannsynligheten for et vellykket utfall (Berg 2006). Doktor i psykologi fra Harvard, Daniel Goleman, forteller at emosjonell intelligens refererer til ”evnen til å gjenkjenne våre egne følelser og andres, til å motivere oss selv, og til å



håndtere følelser godt i oss selv og våre relasjoner” (Goleman 1998: 317). Emosjonell intelligens beskriver evner annerledes enn, men komplementært til, kognitiv, akademisk intelligens, målt ved IQ. Goleman har popularisert forskning rundt virkeligheten av våre emosjoner. Mennesket styres av to sinn, det rasjonelle, tenkende og det emosjonelle. Som regel er det en balanse mellom de to ulike sinnene, hvor emosjonene fører det rasjonelle sinnet med informasjon som blir bearbeidet og noen ganger avvist av det rasjonelle sinn (Goleman 1998). De utelukker altså ikke hverandre, og ideelt sett bør man ha begge deler, da det ikke er tilstrekkelig med høy IQ. EQ kan læres ved å blant annet bli flinkere til å lytte eller gjennom selvobservasjon hvor man får bedre kontakt med seg selv og hvordan andre kan oppleve deg (Berg 2006).

Berg understreker at selv om man bør stille seg kritisk til forskning rundt tema, er det interessant at flere studier viser at det hovedsakelig er EQ som kan forutsi suksess i livet. Emosjonell intelligens omhandler selvinnsikt, empati, selvledelse og relasjonsledelse og er en betingelse for å kunne fungere godt sammen med andre mennesker. Selvinnsikt og empati danner grunnlag for et godt samarbeid hos andre og for å kunne ta styring over eget liv (ibid.). Dette har nær sammenheng med altruistisk egoisme som innebærer å hjelpe andre til å lykkes, for å kunne lykkes selv, se 5.4.

"Mange beleste mennesker, som mangler emosjonell intelligens, ender opp med å jobbe for folk som har lavere IQ enn dem, men som allikevel utmerker seg i EQ" (egen oversettelse fra Goleman 1998: 317). En godt etabert emosjonell intelligens blir ansett som en stadig viktigere lederferdighet. Flere studier viser at hovedfaktoren for suksess i en organisasjon, er ledernes relasjoner til sine underordnede. En studie ved Egon Zehnder International's Executive Committee konkluderer med at lav emosjonell intelligens fører til at de øverste nivåene i en organisasjon ikke fungerer som de skal. Studien viser dermed at menneskelige egenskaper og relasjoner veier tyngst i en teknologisk, digitalisert verden (Kouzes og Posner 2006).

I en annen studie av rundt 200 stillinger forsøker Goleman (1998) å fastslå hvilke lederferdigheter som fører til gode resultater. Han delte ferdighetene i tre kategorier: *fagtekniske ferdigheter*, som planlegging og regnskap, *kognitive ferdigheter*, som analytisk tenkning og *emosjonell intelligens*, som evnen til å forstå andres følelser. Resultatet viste at emosjonell intelligens var dobbelt så viktig som de andre komponentene. Studien bekrefter i tillegg at emosjonell intelligens stadig blir viktigere i lederrollen, særlig fordi forskjeller i fagtekniske ferdigheter gjerne ikke spiller noen stor rolle på dette nivået. Det er ingen tvil om

at fagtekniske og kognitive ferdigheter er nødvendig for et godt lederskap, men emosjonell intelligens som før ble sett på som en positiv, men ikke nødvendig ferdighet, viser seg nå å ha blitt en avgjørende egenskap for et effektivt lederskap (ibid.).

## 3.2 Coachingvirkemidler

Gjerde (2010) nevner flere ulike virkemidler som er nyttig innenfor et handlings- og læringsfokus som vi finner ved coaching; ansvarliggjøring, målsetting, holde fokus, planlegging, utfordring, oppmuntring og oppsummering. Jeg opplever virkemidlene som en form for triks, for å føre coachee videre. I oppgavens sammenheng, vil det være triks som lederen tar i bruk for å føre medarbeideren videre og for å forbedre den generelle prestasjonen til organisasjonen som helhet.

### 3.2.1 Ansvarliggjøring

Det er coachee selv som har ansvar for både handling og læring. Det er han selv som er eksperten på sitt eget liv og dermed ansvarlig for det han tar seg til. Grunnfilosofien i coaching ser på mennesket som kreativt, helt og ressurssterkt og med et slikt syn, vil det være vanskelig å unngå å ansvarliggjøre coachee. Coachen skal kun fungere som en motivator og tilrettelegge for refleksjon og handling (Gjerde 2003).

Crane (1999) bruker det engelske begrepet *self-empowerment*, som jeg føler er det beste ordet for ansvarliggjøring ettersom det både innebærer at man får ansvar, er myndig til å handle på egen hånd og ikke minst handler for seg selv. Det dreier seg om å handle på bakgrunn av allerede tilegnet kompetanse. Å handle på tross av følelsen av frykt. Å handle fordi du vet hva som er rett. Ikke vente på tillatelse. Berg (2006) minner om at lederen kan forsøke å påvirke tenke- og væremåten til sine medarbeidere, men det er først og fremst medarbeideren som styrer sin egen tenkemåte, og derav sine handlinger. Dette fører til at den ansatte får en følelse

av myndighet som trolig vil styrke motivasjonen og selvfølelsen. Han slipper å vente på ulike godkjenninger fra lederen, men med en godt utviklet relasjon er det rimelig å anta at han høyst sannsynlig vil ta lederens ønsker til etterretning.

### 3.2.2 Målsetting

En vellykket relasjon er også avhengig av klare standarder. Standarder inkluderer både verdier og mål fordi de begge er tilknyttet hva som forventes av oss. Verdiene gir oss varige prinsipper som opprettholder holdningene våre. Mål er kortsiktige ambisjoner som gir oss muligheten til å måle fremgang (Kouzes og Posner 2006). Dermed yter vi mer når vi har satt oss mål (Locke & Latham 1990). For det ligger noe i hva Mihalyi Csikszentmihalyi sier; ”It is the goals that we pursue that will shape and determine the kind of self that we are to become. Without a consistent set of goals, it is difficult to develop a coherent self...the goals one endorses also determine one’s self-esteem” (Csikszentmihalyi 1997: 23)

Med definerte mål er det i tillegg enklere å ta de rette valgene som står i stil med målene. Edward Locke står bak målsettingsteorien, senere videreutviklet av Gary P. Latham. Teorien går ut på at det ligger en spesiell form for motivasjon i det å jobbe mot definerte mål. I følge teorien vil klare og tydelige mål fremme prestasjonen mer enn generelle, åpne mål (Locke & Latham 1990). Vanskelige mål vil motivere mer enn enkle mål, så lenge de vanskelige målene blir akseptert. Dersom man føler seg forpliktet til å oppnå målene, vil også dette øke motivasjonen, og til sist; tilbakemelding i forhold til oppnådde resultater vil virke prestasjonsfremmende sammenlignet med et fravær av tilbakemelding. Ved bruk av målsetting som virkemiddel i coaching, er det utøver selv som setter målene, evaluerer underveis og motiverer seg selv. Coachens oppgave – og også lederens rolle innenfor en coachende lederstil – er å få medarbeider til å spesifisere målet godt nok, da det er viktig å tydelig kunne se når målet er nådd (Gjerde 2003). Det er veldig vanlig i coachingsituasjoner at coachen har større tro på coachee enn hva coachee selv har. Utfordringer kan føles store og overveldende på coachee, men hvis coachen hjelper coachee til å finne frem til en utfordrende målsetning som allikevel virker realistisk for coachee, vil dette kunne føre til en økt mestringstro dersom coachee gjennomfører oppgaven (Berg 2006). En grei huskeregel for hva

som skal til for å definere gode mål er definert av Hersey og Blanchard. De forslår at mål bør være *SMART*: Spesifikke, Motiverende, Ambisjonsrike, Relevante og Tidsbestemte (Hersey & Blanchard 1988). Gjerde legger til *E* for Enkle, altså flere delmål. I tillegg påpeker hun at ved siden av huskeregelen *SMART*, vil også innsikt i teorier om hva som skal til for å bli indre motivert være fruktbart (Gjerde 2010). Kirkpatrick (1998) mener at målsettingene bør bestemmes i tett samarbeid mellom medarbeidere og ledere på ulike nivåer. Deltakelse i en slags rådgivende komité vil gi medarbeiderne en følelse av eierskap og mest sannsynlig øke arbeidsmotivasjonen deres.

Coachen har hovedansvaret for at coachee jobber mot å nå målet som er satt og dette bidrar til å skille coaching fra andre konsulent- og ekspertbistander hvor konsulenten har spesialkompetanse på et bestemt område. Berg (2006) hevder at coachens fremste oppgave er å sørge for at coachee har fokus på målet. Coachee kan lett miste fokus da utenforstående distraksjoner kan fange interessen og dermed drive han bort fra målet. Det er da coachens oppgave å minne coachee på hva han har forpliktet seg til og påpeke hvilke konsekvenser som vil forekomme dersom målet ikke nås (Gjerde 2003, Berg 2006). Talentene i organisasjonen vil kun vokse når lederen setter klare standarder, utstråler en sterk trygghet på at målene kan nås og demonstrerer atferd gjennom å holde sine ord (Kouzes og Posner 2006). Denne siden ved målsetting er interessant, fordi fra å være et virkemiddel har opprettholdelsen av målsettingen og fokus blitt en ferdighet. Lederne må opptre troverdige i den forstand at de ansatte må oppleve at lederne har troen på at de vil nå målene som er satt for dem. Hvordan kan man regne med at medarbeiderne har troen, dersom lederne ikke har det?

### 3.2.3 Planlegging

Når målet er satt, må veien mot målet planlegges. Gjennom planlegging fokuseres det på hvordan oppgavene skal utføres slik at målene kan nås. Kirkpatrick (1998) hevder naturlig nok at planlegging bør begynne ved å vurdere ønskede resultater og målsetting. Deretter kommer steget om å finne ut hvordan man skal nå målsettingene. Kunnskap, ferdigheter og innstillinger som vil kunne lede til oppnådd målsetting må vurderes. Hvilken rekkefølge bør aktivitetene ha? Vil det være eventuelle utfordringer langs veien? Hvordan kan disse løses?

Slike spørsmål er hjelp til å visualisere veien til målet, og selv om det ikke nødvendigvis utarter seg slik vi har planlagt, er vi i det minste bedre rustet til å takle utfordringer dersom de dukker opp.

Når det gjelder implementeringen av en plan, er det viktig at medarbeidere ikke bare får innføring i hva de må kunne, men også at de har en positiv holdning til planen som ligger foran dem. Veien mot målet kan ofte virke demotiverende for coachee dersom det oppleves som for stort. Hvis målene ikke kan senkes, kan en løsning være å dele inn i delmål og la coachee ta ett og ett skritt om gangen (Gjerde 2010).

### **3.2.4 Utfordring: FLOW og arbeidsglede**

Formålet med en utfordring innenfor coaching, er å føre coachee raskt fremover. En utfordring består både av en spesifisert handling og en tidsfrist for gjennomføringen av handlingen. Det er viktig at utfordringen ikke virker urealistisk for coachee, men at den ligger i spenningsrommet mellom engstelse og kjedsomhet (Gjerde 2003).

Psykolog Mihalyi Csikszentmihalyi (1997) har forsket på tilstanden som gjerne toppidrettsutøvere opplever når de oppnår resultater uten anstrengelse og er motivert over gleden ved handlingen og dermed lykkelig oppslukt i øyeblikket. Han kaller denne tilstanden for flytsonen, FLOW. Flytsonen ble beskrevet som en tilstand av absolutt kontroll, hvor alt annet av bekymringer og støy forsvinner, fordi man er såpass oppslukt av oppgaven man utfører. Flytsonen ligger nettopp i spenningsrommet mellom engstelse og kjedsomhet, noe som igjen presiserer viktigheten av at utfordringene legges i nettopp dette rommet. Dersom utfordringen blir for stor, vil engstelsen stjele all energien til coachee og målet bli for fjernt. På den andre siden kan oppgaven bli for kjedelig dersom den oppfattes som for enkel (Gjerde 2003, Velten mfl. 2008). Når utfordringen er passe krevende, vil man kunne konsentrere seg fullt og lykkes med noe nytt, som igjen vil føre til at man kan møte nye utfordringer med kompetansen som man har utviklet. Arbeidsglede oppstår når det er god balanse mellom kompetanse og oppgave. En slik situasjon vil virke selvforsterkende ved at man tøyer sin kompetanse, lærer og lykkes. Den indre motivasjonen vil drive coachee til en kontinuerlig personlig utvikling. Han vil kunne holde på i timevis uten at kvaliteten på arbeidet reduseres,

fordi det føles godt å jobbe. Den positive sinnstilstanden har en fysiologisk virkning. Selv om man jobber iherdig og lenge, vil man føle seg forfrisket og fornøyd (Velten mfl. 2008).

Arbeidsglede er tett forbundet med engasjement – for å få noe positivt ut av arbeidet, må man engasjere seg. Å holde tilbake innsats, vil føre til at man ikke føler at man har brukt sin kompetanse fullt ut og dermed vil det ikke være mulig å oppnå verken arbeidsglede eller livsglede. Dette vil vi se nærmere på under 4.3. Faktorer som bidrar til arbeidsglede er eget engasjement og egen innsatsvilje, utfordringer som krever at man må strekke seg, opplevelsen av å lykkes med det man gjør, oppmerksomhet, fortjent anerkjennelse og å være en del av en viktig operasjon (Velten mfl. 2008). Det blir dermed viktig at lederen kjenner hver enkelt medarbeider, slik at han kan tilrettelegge og støtte dem best mulig. Dette er en tydelig argumentasjon for at relasjonen må være god.

### **3.2.5 Oppmuntring og påminner**

Underveis i utfordringen er det også fruktbart at coachen oppmuntrer coachee til å stå på. Oppmuntringen må være ekte for at tilliten mellom coach og coachee ikke skal svekkes. Det viktige er her at coachen finner sin egen måte å heie frem coachee på, slik at det ikke oppleves som rent virkemiddel for fremgang (Gjerde 2003). Oppmuntring er positiv informasjon om at vi er på rett spor. Når lederen har troen på deg, jobber du bedre for å prestere i tråd med hans tro. Gode ledere bør derfor ha høye forventninger til både seg selv og sine underordnede og i tillegg demonstrere dette. Lederen har påvirkning uansett hvilke forventninger han har til sin underordnet, men det er kun høye forventninger som forbedrer prestasjonen. I tillegg vil høye forventninger føre til at vi selv får større tro på egne kvaliteter, noe som er med på å styrke livskvaliteten (Kouzes & Posner 2006).

Det kan i tillegg være lurt at coachee har en form for påminnelse om oppgaven som skal utføres og målet som skal nås, slik at han ikke glemmer det og mister motivasjon. Dette kan være en post-it lapp, et bilde, hva som helst som får ham til å holde fokus (Gjerde 2003). Bruk av symbol er mye brukt innen selvledelse, som ”cues”, hvor formålet er å sette i gang konstruktiv aktivitet og hindre annen atferd (Gjerde 2003, Manz og Sims 2001).

### 3.3 Oppsummering

Kapittelet har tatt for seg ulike ferdigheter og virkemidler som lederen kan ta i bruk for å styrke relasjonen til sine medarbeidere. Ferdighetene oppleves som forutsetninger for å skape en god relasjon, og dermed også for å øke effekten av bruk av virkemidler. På bakgrunn av teorien i oppgaven, Cranes (1999) stillingsbeskrivelse for coacher (se 2.2.) og Sandviks liste i forhold til hva en god coach må kunne (se Sandvik 1999: 255), har jeg konstruert en stillingsbeskrivelse for enhver leder som ønsker å adoptere en coachende lederstil.

En leder må:

- ha innsikt i og forståelse for medarbeidernes arbeidsbeskrivelse
- demonstrere og gjerne lære bort ferdigheter som tillit og aktiv lytting (3.1.1 og 3.1.2)
- benytte både intuisjon og nysgjerrighet for å få medarbeiderne til å reflektere rundt egne handlinger og tanker (3.1.3 og 3.1.4)
- besitte en betydelig mengde emosjonell intelligens og kunne lese den nonverbale informasjonen som gis gjennom kroppspråk, holdninger og atferd (3.1.6)
- ansvarliggjøre medarbeiderne for å utvikle dem og deres evner, men samtidig sørge for at de har nok kompetanse til å kunne utføre arbeidsoppgavene sine (3.1.1 og 3.2.1)
- observere medarbeiderne grundig nok til å kunne gi relevante, saklige og konstruktive tilbakemeldinger og gjerne benytte verktøy som personlighetstester i prosessen (3.1.5)
- foreslå handlingsvalg og støtte konkrete forpliktelser for atferdsendringer når det er nødvendig (3.2.4)
- benytte visualisering som et pedagogisk verktøy i utviklingen av strategier, målsetting og motivasjon
- støtte og oppmuntre innsatsen mot å nå mål, fremfor å forvente perfektjon (3.2.2, 3.2.3 og 3.2.5)





## 4 MOTIVASJON

Både blant coachingforfattere og andre teoretikere råder det en universell enighet om at innstillingen til fremtidige prestasjoner ikke bare avhenger av individers reelle kompetanse (Dweck 1986, Bandura 1997, Berg 2006, Gjerde 2010).

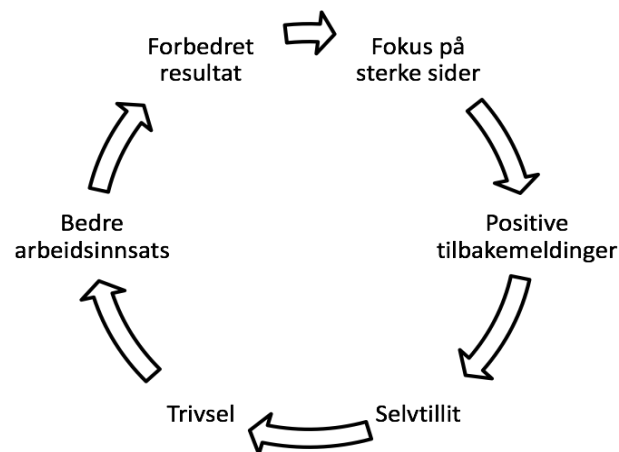
Hva er så årsaken til at mennesker handler? Hva driver oss? Ordet motivasjon kommer fra det latinske *movere* som betyr å bevege, det vil si at motivasjon er det som får oss til å handle (Gjerde 2003). Motivasjonen er grunnmuren til gjennomføringen av arbeidsoppgaver og inkluderer lysten til å prøve seg, gleden ved å lykkes, mestringsopplevelse, spenningen ved å konkurrere og den sosiale tryggheten vi får ved å lykkes i samarbeid med andre mennesker. Dette er igjen deler av den indre belønningen som helt klart motiverer mest. Det er tydelig at disse faktorene har et fellestrekk, nemlig behovet for anerkjennelse. Dette behovet vil legge grunnlag for menneskets trygghet og selvtillit (Berg 2006).

Dette kapittelet vil ta kort for seg ulike teorier som har påvirkning på arbeidstakers motivasjon for arbeid og læring på arbeidsplassen. Vi vil se raskt på Maslows behovshierarki, som lederen kan dra stor nytte av å kjenne til, McClellands teori om menneskers ulike prestasjonsbehov og Dwecks lærings- og kompetansemål. Kapittelet avsluttes med en litt grundigere gjennomgang av Banduras teori om self-efficacy og hvordan også dette har påvirkning på den ansatte og organisasjonen samt forskning som knytter teorien opp til coaching.

### 4.1 Motivasjon gjennom følelser og anerkjennelse

I boken 'Godfoten' presenterer Nils Arne Eggen (1999) en forenklet versjon av sin egen Godfotteori; *Den Gode Sirkel*. Eggen understreker at ved å fokusere på sine egne og hverandres sterke sider, bidra med positive tilbakemeldinger samt å oppleve å lykkes, vil både tilhørighet, trygghet og selvtillit oppstå. Dette vil igjen skape trivsel og indre drivkrefter som øker arbeidsinnsatsen din og bidrar igjen til et forbedret resultat. Dermed er snøballeffekten i gang, og positiv utvikling blir nærmest en selvfølge. Tankegangen minner mye om coaching

og coachende lederstil, med ønske om kompetanseutvikling for alle – en altruistisk innsats for fellesskapet. Berg (2006) understreker at coaching ikke må gjøres for komplisert, da det i seg selv ikke er en ren vitenskap. Gjennom sin egen metode, er det lederens oppgave å støtte medarbeideren til gode mestringsopplevelser. Dette vil resultere i økt motivasjon for nye læreprosesser. Herzberg mfl. (1974) hevder at motivasjon hentes fra prestasjoner, anerkjennelse, involvering, ansvar, forfremmelse og vekst – faktorer som også inngår som en viktig del av lederens oppgaver innenfor en coachende lederstil. Coaching fokuserer på hva mennesker ønsker og vil og ikke hva de makter og kan. I tillegg bygger coaching på et humanistisk menneskesyn som mener at mennesket har en indre motivasjon til å utnytte sine talenter og evner til å nå sitt ytterste potensial (Gjerde 2003).



Figur 3: Den Gode Sirkel (Eggen 1999: 289).

Å se på coaching som lederens nye rolle innebærer at lederen oppgir noe av sin makt og kontroll overfor medarbeiderne og styrer gjennom et forhold basert på tillit. Dette utføres ved samtaler som satser på en mer langsiktig utvikling av medarbeiderne hvor de blir mer selvstendig og selvledet på sitt område. Lederen skal ikke være en kunnskapbesitter, men en tilrettelegger for oppgavene som medarbeiderne skal utføre (jmf. Berg 2006). Mange kan føle at dette er en skummel vei å gå. Å slippe sine ansatte fri fra jernhånden, kun tilrettelegge for dem og stole på at de utfører arbeidet på best mulig måte. Men dette kan faktisk også føre til økt motivasjon for den ansatte. Lysten til å prøve seg, behovet for utfordring, gleden ved å

lykkes og opplevelsen av mestring er alle motivasjonsfaktorer som er grunnleggende for enhver oppgaveløsning. En belønning vil føre til et mer positivt syn på læringsprosessen.

Belønninger kommer i to former, indre og ytre belønninger. De ytre belønningene kan være høyere lønn, bonuser, forfremmelse og avspasering og er gjerne kjennetegnet ved at det er noe man kan forhandle seg frem til. På den andre siden har vi indre belønninger, som kommer fra oppgaven i seg selv. Verdien av mestring av oppgaven blir sett på som selve belønningen og indre belønninger fra arbeidet kjennetegnes ved en følelse av kompetanse og kontroll (Berg 2006). Både Eggen (1999) og Herzberg mfl. (1974) mener at det som først og fremst motiverer, motivasjonsfaktorene, er de indre belønningene som lysten til å utføre oppgaven, gleden ved å lykkes og opplevelsen ved å delta og oppnå fremgang som del av en sosial enhet. En fellesnevner ved dette er behovet for anerkjennelse. Og det er nettopp dette behovet som legger grunnlaget for trygghet og selvtillit.

Følelser viktig i alle prestasjonssammenhenger. Felles for de aller fleste mennesker er at de liker å lykkes. Vi får en form for indre belønning som overgår mesteparten av ytre belønninger når vi mestrer en krevende utfordring. De indre belønningene er selvforsterkende ved at når man mestrer en oppgave, får en god følelse som fører til lyst til å utvikle seg videre som igjen resulterer i enda mer belønning. I tillegg til å like å lykkes, har de fleste et behov for å føle at de har en viss kontroll over livet sitt. Mange ønsker en jobb hvor kreativt arbeid og mulighet for å bli hørt er en selvfølge (Berg 2006).

For at medarbeiderne skal oppleve lysten til å mestre og gleden ved å lykkes, er det en fordel om lederen er bevisst på medarbeidernes ønsker på arbeidsplassen. Hvilke lederkvaliteter og fordeler ønsker medarbeiderne at skal vektlegges? Crane (1999) viser til en undersøkelse hvor de ansatte fikk ti punkter som de skulle rangere i forhold til hva de så på som motiverende på jobben. I tillegg fikk lederne samme oppgave: rangere etter hva de trodde de ansatte ønsket. De ansatte plasserte anerkjennelse, involvering og å bli vist omtanke og forståelse som sine tre viktigste faktorer. Lederne mente at disse var de tre minst viktigste faktorene for de ansatte. Dette tyder på at det er et stort gap mellom ledere og ansattes oppfatning om hva som skal til for en motiverende arbeidsplass. På tross av dette er det allikevel svært mange ledere som opererer med disse feilaktige oppfatningene, som fører til skuffende resultater (Crane 1999). Nedenfor kan du se hele resultatet av rangeringen.

	Ledernes rangering	Ansattes rangering
1	Gode løsninger	Anerkjennelse
2	Jobbsikkerhet	Involvering
3	Forfremmelsesmuligheter	Bli vist omtanke og forståelse
4	Gode arbeidsforhold	Jobbsikkerhet
5	Interessant arbeid	Gode løsninger
6	Lojalitet fra ledelsen	Interessant arbeid
7	Disiplin	Forfremmelsesmuligheter
8	Anerkjennelse	Lojalitet fra ledelsen
9	Bli vist omtanke og forståelse	Gode arbeidsforhold
10	Involvering	Disiplin

Tabell 2: Rangering av ledernes og medarbeidernes oppfatning om motivasjonsfremmende faktorer på arbeidsplassen (Crane 1999: 28)

Crane (1999) understreker at dersom et samarbeid med andre mennesker skal fungere godt, er det nødvendig å vite noe om hvordan de tenker og hvorfor de handler som de gjør. Basert på oppgavens definisjon av coaching, medarbeidernes rangering og nevnte indre belønninger (4.1), kan vi se at mennesker motiveres av gleden ved å mestre oppgavene, emosjonelt eierskap til arbeidet, mulighet til å bidra til å nå meningsfulle mål, ledere som veileder fremfor å diktere, anerkjennelse og følelsen av å være betydningsfull.

## 4.2 Selvrealisering, prestasjonsbehov og motivasjonsorientering

Selvrealisering handler om å være tro til seg selv. "What a man can be, he must be" (Maslow 1970: 46). Ut fra teorien om coaching, etterlates et inntrykk om at coaching oppleves å hjelpe for det meste, men at personlig selvrealisering og bedre jobbutførelse fremstår som hovedtemaene. Abraham Maslow (1970) utviklet en teori basert på antakelsen om at mennesket har en iboende trang til selvrealisering. Han konstruerte et hierarki av ulike behov; *fysiologiske behov* (biologiske drifter som mat og søvn), *sikkerhetsbehov* (trygghet), *sosiale behov* (tilknytning til andre mennesker), *aktelse* (selvrespekt og anerkjennelse) og *selvrealisering* (realisere våre evner og vårt potensial). For å motiveres til å oppnå de ulike behovene, må behovene på lavere nivå være tilfredsstilt. Det kan være nyttig å merke seg at det ikke er nødvendig med et 100 prosent tilfredsstilt behov, før et nytt behov dukker opp. I tillegg beveger man seg mellom behovene mange ganger i løpet av en dag. Eggen kritiserer behovshierarkiet med argumentasjonen om at mennesket ikke kan realiseres gjennom seg selv alene. "Opplevelsen av anerkjennelse er fellesnevneren for alle vekstbehovene som skaper gode drivkrefter i oss. Den er en forutsetning for å oppleve trygghet og tilhørighet, utvikle selvtillit og realisere seg selv " (Eggen 1999:288). Behovshierarkiet til Maslow har i tillegg blitt kritisert for blant annet å gi uklare instruksjoner på hva det faktisk vil si å ha tilfredsstilt et behov og at det er vanskelig å være fullstendig klar over hva som ligger i dem (Jacobsen & Thorsvik 2002). Teorien kan allikevel dras nytte av innenfor en coachende lederstil ved at lederen får større innsikt i medarbeidernes ulike behov og dermed en dypere forståelse for at disse behovene kan være med å prege dem.

David McClelland deler menneskelige behov i tre grunnbehov som er bakgrunn for all menneskelig handling: maktbehov, kontaktbehov og prestasjonsbehov. Det siste behovet karakteriserer personer som tiltrekkes oppgaver hvor man selv er ansvarlig for problemløsningen. Her er insentivet å *gjøre noe bedre* (Jacobsen & Thorsvik 2002). Prestasjonsbehovet minner mye om Maslows to øverste behov, aktelse og selvrealisering. McClelland deler prestasjonsbehovet i to hovedmotivasjoner: håp om suksess og frykt for nederlag. I en prestasjonssituasjon vil man alltid bli dratt mellom de to ulike motivasjonene. Man kan ha et høyt eller lavt håp om suksess uavhengig om man har høy eller lav frykt for

nederlag, og dermed kan man befinne seg i fire ulike motivasjonskombinasjoner. Det er de som har et sterkt håp om å lykkes, samtidig som de ikke er engstelige for å mislykkes som vil klare seg best i en prestasjonssituasjon, fordi de ikke sløser unødvendig energi. Allikevel er det mulig å bevege seg mellom de ulike motivasjonsfaktorene gitt oppgaven de står ovenfor. Verdien eller meningen til oppgaven vil også være med på å påvirke individets håp om suksess eller frykt for nederlag (Jacobsen & Thorsvik 2002, Gjerde 2010). I et coachingperspektiv kan motivasjonskombinasjonene være med på å forklare hvorfor coachee motiveres, eventuelt ikke motiveres, til handling. Er coachee likegyldig til oppgaven? Har han høy frykt for å mislykkes? Effektfulle spørsmål vil lede coachen på vei til en dypere forståelse av coachee sin motivasjonskombinasjon og dermed hjelpe coachee med å enten omdefinere oppgaven eller finne en ny oppgave, slik at coachee får utnyttet sitt potensiale på en best mulig måte.

Carol S. Dweck (1986) presenterer to ulike kompetansemål som har påvirkning på motivasjonen for utføring av oppgaver: læringsmål, hvor individer søker etter å øke sin kompetanse for å forstå og mestre nye utfordringer, og prestasjonsmål, hvor individer søker etter å oppnå positive tilbakemeldinger og samtidig unngå negative tilbakemeldinger vedrørende egen kompetanse. Basert på Dwecks motivasjonsorienteringer, vil en mestringsorientert medarbeider jobbe for å utvikle sine ferdigheter, mens en prestasjonsorientert medarbeider først og fremst ønsker å prestere godt for å øke eller opprettholde status ved å motta positive tilbakemeldinger. Forskjellen på mestringsorienterte og prestasjonsorienterte personer er at de tenker annerledes i forhold til oppgavene de blir utdelt. Mestringsorienterte vil ha en mer positiv innstilling til læring: møter de motstand, ser de på dette som et tegn på at de ikke har arbeidet godt nok eller riktig og vil dermed fortsette å forsøke å løse oppgaven. Prestasjonsorienterte fokuserer mer på om de vil kunne klare å prestere på samme nivå som andre, fordi de er opptatt av å måle evner. Dermed er prestasjonsorienterte mer engstelige for å gjøre feil, mens mestringsmotiverte kan se på feil som en konstruktiv måte å utvikle seg på. (jmfr. Dweck 1986, 2000).

Både mestringsorientering og prestasjonsorientering kan motivere til prestasjon. Det beste ville vært å fokusere like mye på begge orienteringene samtidig, men fordi det som regel er en konflikt mellom prestasjon og læring, vil det som oftest alltid være en av orienteringene som får mest fokus. Når det gjelder utfallet av utfordringen, vil prestasjonsorienterte være fornøyd

i forhold til innsatsen de har investert, prestasjonsorienterte fokuserer på evnene de har klart å vise andre at de har (Dweck 1986, 2000).

### 4.3 Self-efficacy

Troen på at man vil lykkes med noe, oppleves som en av de aller viktigste forutsetningene for læring hos voksne (Angeltveit, Evjen og Haugen 2006). En handlings- og læringsfokustert coach oppfordrer til handling som gir coachee erfaring. Effektfulle spørsmål rettet mot læring vil igjen påvirke coachee til tolkning av erfaringen. Som et resultat av dette, omdannes erfaringen til læring. Det er allikevel noe som fra tid til annen stanser oss i å ta fatt på enkelte utfordringer; tankene våre (Gjerde 2010). Albert Bandura (1997) fokuserte på nettopp disse tankene. Han interesserte seg for hvordan våre tanker om vår egen mestringsevne styrte vår handling og læring. I 1997 ble begrepet *self-efficacy* introdusert. På norsk kan det oversettes til *subjektiv mestringsevne*. I sin doktoravhandling oversetter Frode Moen (2010) *self-efficacy* til *self-esteem* som igjen kan oversettes til selvaktelse, selvfølelse, selvrespekt. Dette blir feil i forhold til Banduras egen definisjon på *self-efficacy*. Han understreker nemlig at *self-esteem* og *self-efficacy* refererer til to ulike ting. *Self-efficacy* henviser til vår subjektive oppfatning av vår evne til å mestre en utfordring. *Self-esteem* handler om oppfatning om seg selv som person, egenverd (Bandura 1997: 11). Han hevder altså på at det er noe annet enn vår objektive kompetanse som påvirker prestasjon og læring, nemlig graden av troen på suksess.

Gjerde (2003) henviser til forskning som støtter Banduras teori, som viser at *self-efficacy* kan være like avgjørende for individets prestasjon som dets objektive evner. Bandura fremhevet spesielt tre områder hvor *self-efficacy* vil ha en klar innvirkning. 1) målsetting: dersom man har lav *self-efficacy*, vil man kvie seg betydelig mye mer for å sette vanskelige mål enn dersom man har høy *self-efficacy*. 2) innsats: en person med høy *self-efficacy*, vil som regel investere mer innsats når det gjelder å overvinne problemer. Dersom man har lav *self-efficacy*, vil man forvente å mislykkes, og dermed ikke yte like mye. 3) vedvaring: har man høy *self-efficacy* vil man i tillegg være mer utholden, en person med lav *self-efficacy* vil som regel gi opp i møtet med første mulige motstand (ibid.: 147-148).

Allikevel er det mer som påvirker et individs holdning til en oppgave. I følge Bandura (1997) vil menneskelig atferd og affektive tilstander forklares best gjennom kombinasjonen av grad av self-efficacy og forventninger om utfall. Tabellen nedenfor illustrerer de ulike kombinasjonene som grad av self-efficacy og forventning av utfall vil gi.

	<b>Negative / Ingen forventninger om utfall</b>	<b>Positive forventninger om utfall</b>
<b>Høy self-efficacy</b>	Protest Klaging Miljøendring	Produktivt engasjement Ambisjoner Personlig tilfredsstillelse
<b>Lav selv-efficacy</b>	Resignering Apati	Nedsatt selvverd Motløshet

Tabell 3: Effektene av ulike kombinasjoner av self-efficacy og forventning om utfall. Fritt etter Bandura (1997: 20).

De ulike kombinasjonene av self-efficacy-styrke og forventninger om utfall fører altså til ulike psykososiale og emosjonelle effekter. En person med høy self-efficacy og høye forventninger om utfallet, vil ha store ambisjoner, et produktivt engasjement og en følelse av personlig tilfredsstillelse. Med dette som utgangspunkt, danner individet et avgjørende grunnlag for selvutvikling og dermed kontroll over eget liv. Et individ med høy self-efficacy, men manglende positive forventninger om utfallet, vil ikke nødvendigvis unngå utfordringen. Har man lav self-efficacy, gir man fort opp når man innser at man ikke vil kunne oppnå resultater. Et individ med høy self-efficacy, derimot, vil ikke nødvendigvis unngå utfordringen. Det er stor sannsynlighet for at de vil intensivere egen innsats og attpåtil forsøke å endre sosiale praksiser for å oppnå positive konsekvenser av utfallet. Har man lav self-efficacy og ingen forventninger om et positivt utfall av oppgaven, resulterer dette i apati. De vil føle seg maktesløse som igjen resulterer i et fravær av innsats. Å se at andre nyter goder av å mestre noe og samtidig ha lav self-efficacy selv, fører automatisk til nedvurdering av egne evner og selvkritikk, samt depresjon (ibid.).



### 4.3.1 Coaching og self-efficacy

Coaching anses som en av de mest effektive måtene å øke individets self-efficacy på (Berg 2006). Self-efficacy er ikke konstant, men påvirkes av fire ulike faktorer. Dersom coachen har kjennskap til disse, vil han enklere kunne styrke self-efficacyen til coachee og dermed øke sannsynligheten for handling. Den første påvirkningen er coachees *tidligere erfaringer*. Dersom man har lyktes med en lignende oppgave tidligere, vil coachees self-efficacy styrkes (Bandura 1997, Gjerde 2003, Berg 2006). Oppgavene må oppleves som utfordringer ettersom at forskning på motivasjon viser at mestring av enkle oppgaver (inkludert vanskelige oppgaver dersom man er prestasjonsorientert) ikke bidrar til å skape en stabil mestringstro, men har faktisk vist seg å produsere lavere tillit til egne evner (Dweck 1986). Hvis coachen klarer å få coachee til å utvikle en ferdighet fullt ut, kan dette føre til at coachee velger å påta seg mer krevende utfordringer også på andre områder. Følelsen av å mestre nye utfordringer gir coachee en forsterket mestringstro. Den andre påvirkningen er coachees *vikarierende erfaringer*. Det vil si at dersom coachee har observert andre mestre en oppgave, vil det kunne smitte over og styrke self-efficacyen til coachee. *Overbevisning* er den tredje påvirkningen, og går ut på at mennesker som står coachee nær har en påvirkningskraft til å få han til å tro at han kan mestre oppgaven. Det er viktig at coachen ikke dytter coachee ut i urealistiske utfordringer, men forholder seg realistisk til hva coachee faktisk kan mestre. Den siste kilden for påvirkning er coachee sin *fysiologiske tilstand*. Vi kan lett bli påvirket av faktorer som vår emosjonelle tilstand, og dersom coachen har tilstrekkelig innsikt i dette, vil han kunne styrke coachees self-efficacy ved å stille de rette spørsmålene (Bandura 1997, Gjerde 2003, Berg 2006). I tillegg kan individet utøve tankekontroll for å øke sin egen mestringsevne. Grad av self-efficacy har en stor påvirkning på individets effektivitet og selvledelse, samt kvaliteten på arbeidet man skal utføre (Berg 2006).

### 4.3.2 Forskning på coaching og self-efficacy

I følge Svenja Tams (2008) finnes det sterke bevis for at medarbeidere utvikler høyere self-efficacy, og dermed presterer bedre, dersom de forventer mer av seg selv før erfaringene

finner sted (jmfr. Cervone & Peake 1986, Eden & Zuk 1995). Cervone og Peake (1986) hevdet at self-efficacy er en sterk indikator på hvor utholden man er i utførelse av arbeidsoppgaver. Resultater fra forskjellig forskningsarbeid viser at det foregår en atferdsendring etter hvert som forventningene til sin self-efficacy øker. Jo høyere self-efficacy, jo større pågangsmot. Dermed blir ens oppfatning om egen self-efficacy en proksimal determinant for atferd. Eden og Zuk (1995) påpeker i tillegg at det innen forskning på self-efficacy har vært lite fokus på *generell self-efficacy*, GSE. De fleste forskere har fulgt Banduras spor og fokusert på *spesifikk self-efficacy*, SSE, som knytter seg til bestemte oppgaver. Og fordi forventningene som dannes i én situasjon, påvirker mestringsforventninger i andre situasjoner, bør self-efficacy både leses som situasjonsbestemt og som påvirket av tidligere erfaringer og oppfatning om generell evne (Eden & Zuk 1995). Tams (2008) fokuserer derfor på hvordan man kan konstruere høy self-efficacy og peker på at tilbakemeldinger som indikerer progressiv mestring er en effektiv måte å skape mestringserfaring på (jmfr. Bandura 1997). Negative tilbakemeldinger kan også oppleves som en mulighet til å styrke self-efficacy på, så lenge tilbakemeldingen oppleves som konstruktiv, det vil si som en mulighet til å utvikle self-efficacyen til individet (Tams 2008). Hall, Otaza og Hollenbeck (1999) mener på den andre siden at negative tilbakemeldinger ikke blir sett på som konstruktive og at formålet ved tilbakemeldinger feiler dersom det utelukkende gis negative tilbakemeldinger. Allikevel viser funn fra Tams artikkel (2008) at styrken i individers tro på sine evner kan være mindre påvirket av positive tilbakemeldinger enn deres evne til å konstruere en kontekstuell relevant oppfatning om sin self-efficacy. I moderne organisatoriske miljøer, hvor individene stadig har ansvar for egen læring og utvikling, må coaching og prestasjonsledelse fokusere mer på å utvikle medarbeideres oppmerksomhet om fruktbarheten ved å tenke på self-efficacy på ulike måter.

## **Betydningen av mestringstro og resultattro**

I dagens ledende organisasjoner blir ledere formet til å arbeide som lærere, pedagoger, tilretteleggere, utviklere og coacher. Ellinger og Bostrom (2002) påpeker at til tross for utviklingen, finnes det få empiriske bidrag i forhold til hvilken påvirkning ledernes holdninger og atferd vil ha på medarbeidernes læring i organisasjonen. De har utført en

eksplorerende kvalitativ studie hvor hensikten var å utforske de mentale modellene til ledere når de bevisst trådte inn i rollen som coach. De var først og fremst ute etter hvilke lederkvaliteter lederne tok i bruk når de skulle fungere som coacher. I studien hadde de med 12 eksemplariske ledere fra fire innovative, lærende organisasjoner.

Funn fra studien viser at lederne for det første opplevde rollen som leder og rollen som coach som to dikotome roller, men at man i visse situasjoner måtte veksle mellom de ulike rollene. Dette funnet motsier mye av litteraturen om ledelse som historisk sett har kategorisert coaching som en undergruppe av ledelse. Tabellen nedenfor viser ledernes oppfatning om forskjellene mellom rollen som leder og rollen som coach (ibid.).

Leder (tradisjonell ledelse)	Coach (tilrettelegger for læring)
Befalende	Bemyndigende
Dømmende	Hjelpende
Kontrollerende	Utviklende
Dirigerende	Støttende
	Fjerner hindringer

Tabell 4: Ledernes oppfatninger om forskjellene ved ledelse og coaching (Ellinger & Bostrom 2002: 157).

Det viktigste bidraget fra studien er trolig at Ellinger og Bostrom (2002) definerer prosessen hvor lederne går over til å bli coacher. Det viser seg at det foregår en endring i ledernes mentale modeller, som oppførselen deres er basert på, når de veksler mellom lederrollen og rollen som coach. Studien dokumenterer altså at lederne bevisst skiller lederrollen fra coachingrollen og at de ulike rollene preger måten de styrer organisasjonen på. Samtlige ledere i undersøkelsen opplever at deres rolle går ut på å utvikle medarbeiderne og hjelpe dem til å lære. Gjennomføring av dette krever imidlertid at lederne skifter fra en ledelsesorientert tilnærming til en mer coachingorientert tilnærming, noe som står i motsetning til tidligere studier hvor utvikling av medarbeiderne først og fremst har vært forbundet med ledere innenfor HR. Lederne i studien viser også at evnen til å ta i bruk sine egne tidligere erfaringer

var avgjørende i rollen som coach, ved at de skapte mer tillit, 3.1.1, hos medarbeiderne som er en viktig coachingferdighet.

I ledelseslitteraturen har det lenge vært understreket at medarbeiderutvikling er et viktig lederansvar. Allikevel peker forskning på at relativt få ledere anser seg selv som utviklere. Dette kan stamme fra flere ulike årsaker: (a) ledere har ofte mangel på ferdigheter, (b) de opplever oppgaven som en distraksjon fra andre arbeidsoppgaver, (c) medarbeiderutviklingen blir sjelden belønnet eller anerkjent og (d) ledere antar at utviklingsansvaret ligger hos HR-avdelingen (Ellinger og Bostrom 2002:169).

I studien delte Ellinger og Bostrom lederens verdier og antagelser i tre ulike kategorier: (1) antagelser om sin rolle og sine ferdigheter som coach; (2) antagelser om læring og læringsprosesser og (3) antagelser om den som skal lære, det vil her si: medarbeideren. Disse kategoriene gir en innsikt i hvordan eksemplariske ledere coacher. Den første kategorien, *lederens antakelser om sin rolle som coach*, viser at lederne hadde en sterk self-efficacy i forhold til egne ferdigheter og kompetanse som vil kunne lette læringen til de ansatte. For det er nettopp det å lette læringen som lederen som coach anser som første bud. I tillegg hadde lederne som coach en oppfatning om at læring er viktig og at det aldri stopper. Når det gjelder kategori 2, selve *læringsprosessen*, hadde de coachende lederne en oppfatning om at læring skjer best når relasjonen mellom leder og ansatt er basert på tillit og omsorg. Den som skal lære, må oppmuntres til å lære og i tillegg er det viktig at det er en toveiskommunikasjon, med jevnlig tilbakemeldinger. Den siste kategorien, *lederens oppfatninger om coachee*, viser at lederen har en tro på at coachee har både vilje og evner til å lære. I tillegg har coachee behov for mye informasjon og det må opprettes en forståelse hos coachee om hvordan eget arbeid påvirker organisasjonen (Ellinger og Bostrom 2002). Det tyder dermed på at lederne i undersøkelsen har en rimelig god oppfatning og holdning til coaching, slik jeg opplever det. De fokuserer både på et gjensidig tillitsforhold i relasjonen og kommunikasjon. Dessuten har lederne tro på at coachee har den kompetansen som behøves, og trenger oppmuntring i forhold til læringsprosessen.

Det mest kritiske punktet i rolleovergangen vil være å opprettholde den nye atferden. Hvordan kan lederne få støtte til sin nye holdning og atferd? Et fellestrekk blant alle de 12 lederne, var at de både hadde høy self-efficacy og en høy grad av tillit til medarbeiderne sine. Ellinger og Bostrom konkluderer dermed at det er viktig for ledere med positive verdier og grunnleggende antagelser (Ellinger og Bostrom 2002, Berg 2006).

Som ved ”all” forskning, hefter det seg svakheter ved denne også. Ellinger og Bostrom (2002) påpeker at undersøkelsen består av ledere som ble opplever seg selv som eksemplariske coacher, men at det ikke nødvendigvis betyr at deres medarbeidere opplever dem som dette. Det er først og fremst ledernes erindring om hvordan og hvorfor de gikk inn i en bestemt rolle. I tillegg vil et utvalg på 12 begrense muligheten for generalisering betydelig. En mulighet for å styrke funnene i studien, kunne vært å for eksempel integrere observasjon eller etnografisk forskning.

## **Coachende lederstil versus dirigerende lederstil**

Som nevnt i oppgavens innledning, hauses nå den coachende lederstilen opp og raser forbi den tradisjonelle ordre- og kontrollledelsen. Men er dette veien å gå? Hva vet vi om de ulike lederstilenes påvirkning på medarbeiderne? DeRue, Barnes og Morgeson (2010) har empirisk bevist hvordan en medarbeiders motivasjon er et resultat av lederens atferd. Dette er den første studien som dokumenterer nettopp dette og det kan dermed konkluderes med at lederen har stor påvirkning på medarbeiders prestasjon.

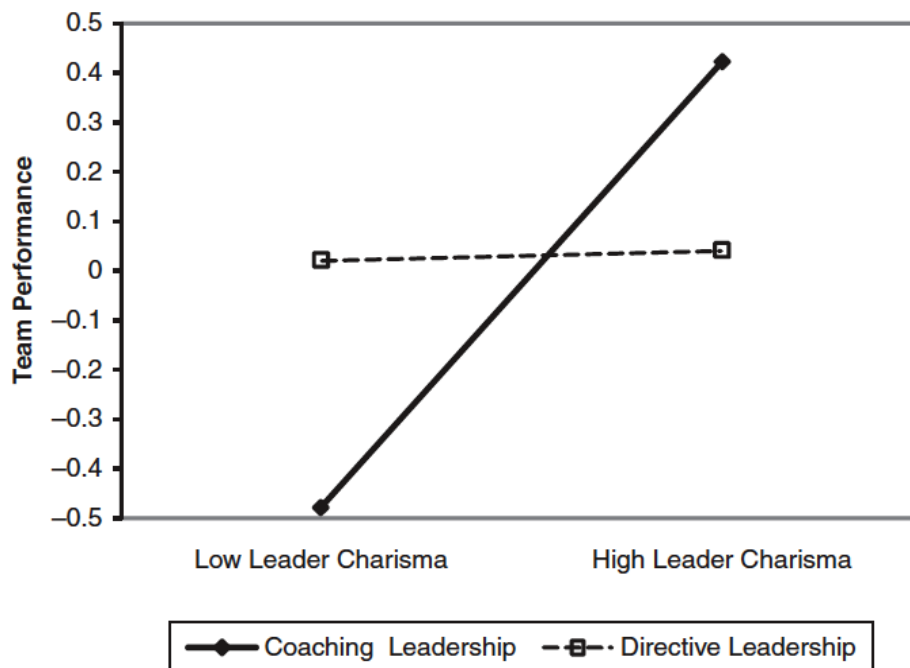
Coachende og dirigerende lederstil er to motstridende former for ledelse. En coachende lederstil vil oppfordre medarbeiderne til å selv ta ansvar og samarbeide for å nå sine mål. En dirigerende lederstil vil derimot gi spesifikke instruksjoner om oppgavene; hva som forventes av dem, hvordan det skal gjøres og når det skal være utført (DeRue, Barnes & Morgeson 2010).

<b>Rådende ideologi</b>	<b>Coachingideologi</b>
Universelle lover	Personlig erfaringer
Troen på objektiv kunnskap	Tro på handling for å få egne erfaringer
Rasjonalitet	Følelser
Egoisme: hjelpe seg selv til å lykkes	Altruistisk egoisme: hjelpe andre til å lykkes for å lykkes selv
Mennesker trenger å bli styrt	Mennesker kan styre seg selv
Determinisme	Fri vilje til å ta frie valg

Tabell 5: Forskjeller på rådende ideologi og coachingideologi (Berg 2006:59)

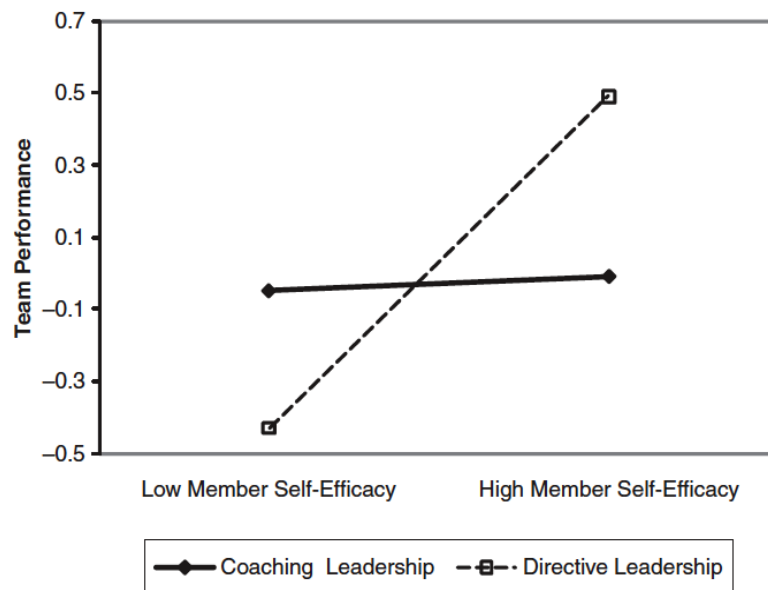
DeRue, Barnes og Morgeson (2010) antar at den mest effektive lederstilen av coachende og dirigerende vil være avhengig av både ledernes og medarbeidernes egenskaper. Den best egnede lederstilen er dermed situasjonsbestemt.

Når det gjelder utstråling, oppfatter de dette som en av de viktigste ressursene en leder kan benytte for å motivere sine medarbeidere. Undersøkelsen deres viser at ledere som benytter seg av en coachende lederstil, er avhengige av å ha karisma for å produsere gode prestasjoner. Samtidig vil lite karismatiske ledere, dra større nytte av en dirigerende ordre- og kontrolllederstil. Figur 4 illustrerer dette.



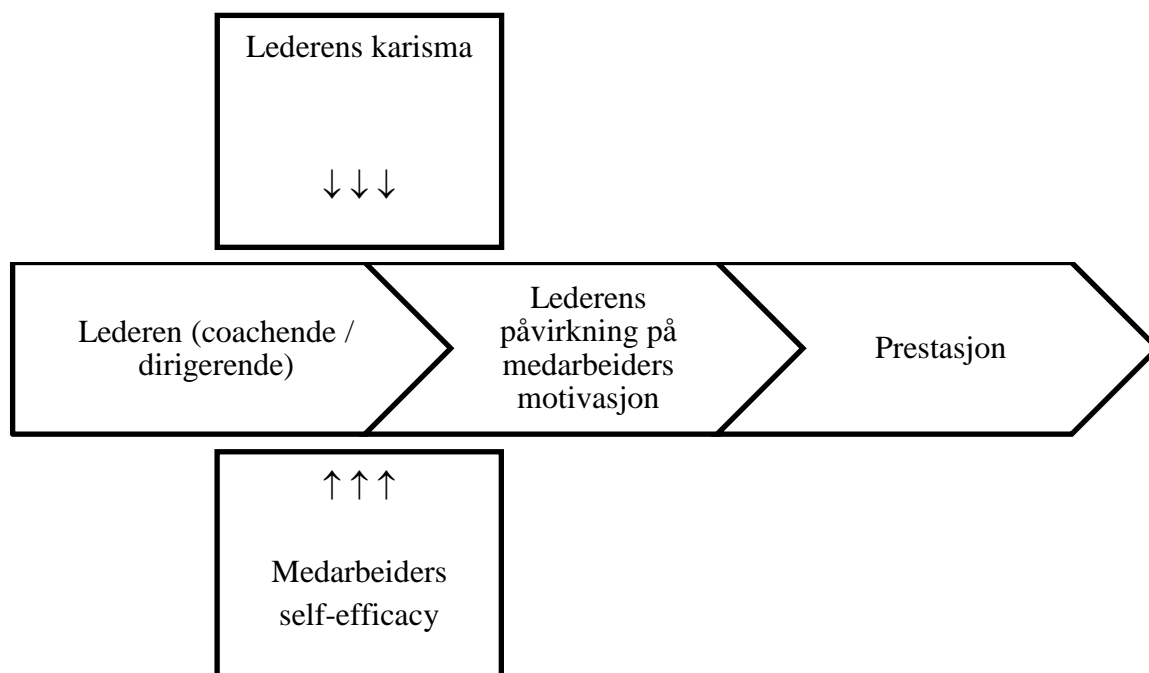
Figur 4: Gjensidige påvirkninger mellom lederens atferd og lederens personlige utstråling (DeRue, Barnes & Morgeson 2010: 636).

I følge DeRue, Barnes og Morgeson (2010) er også en dirigerende lederstil den mest effektive dersom medarbeiderne har høy self-efficacy da det er større sannsynlighet for at de vil føle at de kan mestre oppgavene og nå målene som er satt. På den andre siden, dersom medarbeiderne har lav self-efficacy, vil en coachende lederstil passe bedre. En dirigerende leder vil ikke ha en positiv innflytelse på en medarbeider med lav self-efficacy da han eller hun vil føle at de ikke når opp til lederens forventninger og dermed ikke yte maksimalt for å mestre oppgaven. Figur 5 viser de ulike effektene som lederens atferd og medarbeiders self-efficacy vil ha på prestasjonen. Som figuren viser, slår ikke en coachende lederstil ut som effektiv dersom medarbeiderne har høy self-efficacy. Som vist vil en høyere self-efficacy automatisk forbedre prestasjoner (jmf. Cervone & Peake 1986, Eden & Zuk 1986, Tams 2008). Den nærmest merkbare prestasjonsforbedringen som kan vises i figuren, må dermed tildeles medarbeideren selv og ikke lederens bruk av coachingelementer.



Figur 5: Gjensidige påvirkninger mellom lederens atferd og medarbeiders self-efficacy (DeRue, Barnes & Morgeson 2010: 638).

På bakgrunn av Figur 4 og 5, er det dermed tydelig at lederens utstråling og medarbeiders self-efficacy hver for seg har unike effekter på forholdet mellom ledelse, medarbeiders innsats og den totale innsatsen i organisasjonen. Dette kan illustreres ved Figur 6.



Figur 6: Ulike påvirkninger på endelig prestasjon på arbeidsplassen (Fritt etter DeRue, Barnes & Morgeson 2010: 626).



For coachende ledere er det primære målet å utvikle medarbeidernes individuelle ferdigheter og evne til å samarbeide effektivt. Dersom lederen mangler karisma, vil det være vanskelig å inspirere medarbeiderne på en måte som fremmer utvikling på både personlig og organisatorisk plan. Utstråling påvirker medarbeidernes motivasjon og er dermed en meget viktig ressurs for ledere som benytter en coachende lederstil (DeRue, Barnes & Morgeson 2010). Karisma defineres som en egenskap som ligger nedlagt i en, som altså ikke er tillært, men medfødt (Kunnskapsforlaget, Store Norske Leksikon). Dermed kan coachingferdighetene, som ble gjennomgått i 3.2 kobles opp mot en karismatisk leder. Som oppgaven har vist, er troverdighet og tillit, kapittel 3, avgjørende ferdigheter for å utvikle en god relasjon som er nødvendig innen coaching. Dette står i stil med viktigheten av en eklektisk tankegang (Handal & Lauvås 1999, Skagen 2000, Tveiten 2003, Berg 2006, Gjerde 2010). I tråd med oppgavens problemstilling, *Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivsammenheng?*, kan det virke som om deler av svaret er avhengig av medarbeiders self-efficacy. DeRue, Barnes og Morgeson (2010) slår fast at ledere må finne en match mellom lederstil, personlige egenskaper og medarbeidernes egenskaper. Det er viktig at lederne også kan tilpasse sin atferd over tid. En coachende lederstil kan utvikle en medarbeiders self-efficacy, men etter hvert som medarbeideren utvikler seg, vil en dirigerende lederstil være nødvendig for å holde fokus på effektiviteten og innsatsen. Denne konklusjonen er interessant nok en motsetning til den anerkjente oppfatningen om at ledere bør opptre mindre dirigerende etter hvert som medarbeidere utvikler seg (ibid.). Også Crane (1999) mener at typiske lederaktiviteter som overvåkning og kontroll, må byttes ut med åpen kommunikasjon og andre coachingverktøy for å realisere høytpresterende team, jmf 2.2. DeRue, Barnes og Morgeson (2010) understreker her at de ikke setter likhetstegn mellom en dirigerende lederstil og micromanagement. De innser også at det vil være en utfordring å identifisere medarbeideres grad av self-efficacy.

Det kan tenkes at det i denne sammenheng trengs en tydeligere forklaring på hva forskerne legger i begrepet *coaching* og *coachende lederstil*. Gjerde (2010) nevner at coaching er i ferd med å gjennomgå en endring, hvor tilnærmingen blir noe mer instruerende i formen. Det kan dermed tyde på at flere coacher og coachingteoretikere opplever at coachee av og til trenger en sterkere ”dytt” enn gode spørsmål.

Mennesker lærer også av vikarierende erfaringer og modellering og med oppfatningen om at coaching er en tilnærming til læring, kan det være lurt at coachen av og til deler sine egne erfaringer med coachee. Erfaringer kan være så mangt, men min oppfatning er at coachen gjerne må dele både personlige erfaringer, forskningsresultater og teori for at coachee skal få tilstrekkelig veiledning og åpne sin forståelseshorisont. I tillegg vil jeg påstå at dette kan gjøres uten at man inntar en såkalt instruerende, dirigerende form for coaching. I følge Gjerde (2010), vil coaching, uansett tilnærmingsform, være betydelig mindre instruerende enn andre disipliner, som for eksempel rådgivning.

## 5 LEDELSE – COACHENDE LEDERSTIL

I dette kapittelet vil det bli pekt nærmere på ledelse og tendenser i arbeidslivet. Kapittelet vil se på selvledelse som skiller seg fra den tradisjonelle ledelsen. Her er det mye som kan minne om den coachende lederstil. Videre vil kapittelet se på lederens ulike roller. Oppgaven vil dermed nærmere begrunne hvorfor en leder ikke kan fungere som en ren coach, basert på andre oppgaver som ikke kan neglisjeres. Dette etterlater et foreløpig inntrykk om at coaching kun skal oppfattes som et verktøy i lederens verktøykasse.

Jeg mener i tillegg at det vil være lønnsomt å ta en titt på medarbeidernes side av saken. Hvilke krav de setter til ledelse og at det faktisk settes krav til dem også, er av avgjørende faktor for forståelse av forholdet mellom ledelse og medarbeidere – da forholdet bør være preget av gjensidig tillit. Et slikt syn, leder videre til tanken om en altruistisk egoisme som innebærer at man samarbeider om mål og ser verdien av å sette andre foran seg selv. En leder med en slik holdning vil enklere kunne opparbeide troverdighet og tillit fra sine ansatte og dermed gå foran som en god rollemodell. Med dette grunnlaget, vil det være rom for en fremstilling av den coachende lederstil, slik den oppfattes i oppgaven.

### 5.1 Selvledelse

”Den beste lederen er den som har vett til å velge gode folk til å gjøre det han vil ha gjort og nok selvbeherskelse til å ikke blande seg inn når de gjør det” (Theodore Roosevelt i Maxwell 2009: 36). Selv om den teknologiske utviklingen har forkortet flere arbeidsoppgaver dramatisk, jobber vi likevel mer enn før. Velten mfl. (2008) mener at årsaken kan være krav til lønnsomhet og lave kostnader. I tillegg vil vi gjerne ha det på denne måten. Veldig mange opplever arbeidsplassen som nettopp den arenaen hvor man har mulighet til å utfolde seg selv og hvor man føler seg viktig og nyttig. Dette er særdeles gjeldene for oss, ettersom at forskning konkluderer med at i land som Norge, hvor det er stor velstand, blir fysiske behov,

materialisme og religion satt i skyggen for såkalte postmaterielle verdier som selvrealisering, innflytelse på arbeidsplassen og individuelle rettigheter. Med den historiske utviklingen som prognose for fremtiden, kan vi forvente et enda tydeligere fokus på nettopp selvrealisering i hvert fall de neste ti til tyve årene (ibid.).

I tradisjonell ledelse er det lederen selv som styrer. Det er han som gir ordre om hva som skal gjøres og det er han som evaluerer resultatet av hva som har blitt gjort. Motpolen til dette er superledelse. Her blir individet satt i fokus og individets kontroll over egen tenke- og væremåte er teorigrunnlaget. I motsetning til den tradisjonelle ledelsen, skal individet påvirke seg selv innenfor superledelsessynet. Mål og veien til målene, settes av individet selv, og det er dermed snakk om *selvledelse* hos medarbeiderne innenfor denne lederstilen (Manz og Sims 2001). I forhold til coaching, passer dette godt inn. Coachen skal, som nevnt, hjelpe coachee til å blir mer selvstendig, samtidig som han tar ansvar for egen læring (Berg 2006). Den generelle teorien rundt selvledelse og coaching er en videreutvikling av teorien om selvledelse og superledelse av Manz og Sims og tett knyttet opp mot andre teorier innenfor pedagogikk, psykologi og sosiologi. Selvledelse og coaching er et forslag til utfordringen som oppstår når man forsøker å gå fra en tradisjonell lederstil, til en lederstil påvirket av involvering av medarbeiderne. Ved tradisjonell ledelse har lederen høy grad av kontroll, mens superledelse, på den andre siden, gir medarbeiderne mye frihet. Både coaching og selvledelse bygger på en rekke paradokser rundt ledelse. Coaching forsøker å løse problemer rundt kontroll, samarbeid og kunnskapsdeling mellom ledere og medarbeidere. Kompetanses skillet mellom leder og medarbeider har økt, hvor medarbeidere ofte besitter mer kunnskap om arbeidet sitt enn lederen (ibid.). Innenfor selvledelse er lederen altså mindre dirigerende og stimulerer til selvledelse gjennom konkrete mål og belønning av gode prestasjoner (Manz og Sims 2001). I artikkelen 'Constructing Self-Efficacy at Work', viser Tams (2008) at medarbeiderne kan utvikle og forbedre sin selvledelseskapasitet gjennom en mer coachende lederstil.

Berg påpeker at i så å si alle teorier om ledelse, er den sentrale tanken å påvirke menneskers handling gjennom virkemidler som mål, rutiner, regler, belønning, straff og tilbakemelding. Superledelse skiller seg her ut, ved at medarbeiderne er frie til å sette egne mål, vurdere veien til målene selv, evaluere sine egne resultater og igjen belønne seg selv. Medarbeidernes frihet under ansvar, kan føre til vekst både for individet og organisasjonen. Positive læringsspiraler utvikles, samtidig som individer belønnes og bedriftens mål realiseres, jmf. 3.2.1 (Berg 2006). Det understrekes i teorien at lederen fortsatt skal være aktiv, men at det nå er snakk om

å legge til rette for selvledelsen fremfor å styre medarbeidere. I tillegg skal det måles resultater og ikke prosess. Målstyring er dermed noe som kan fremme den nye ledelsesideologien (Skagen 2006). Hackman og Oldham (1980) mener at dersom man skal oppnå gode resultater med høy effektivitet, er det flere faktorer som må være oppfylt. Medarbeideren må føle at han selv har et personlig ansvar for resultatet av arbeidet sitt. Han må både jobbe selvstendig og ha frihet til å ta beslutninger og til slutt må han få tilbakemelding om resultatet av arbeidet. Dette står i stil med flere av punktene i kapittel 3.

Velten mfl. (2008) mener at selvledelse danner det et veldig forenklet bilde av at lederskapet kan erstattes av et mer uformelt og personlig lederskap. Flere undersøkelser viser at medarbeidere gjerne ønsker synlige lederegenskaper rundt styringen av organisasjonen. De ønsker ledere som har kontroll over organisasjonen, som er familiære med den anvendte teknologien og som har relevant fagkunnskap. I tillegg ønsker de også ledere som både kan ta styring og korrigere dersom medarbeidere sluntrer unna på arbeidsplassen. Dessverre kan det være vanskelig for ledere å møte medarbeidernes ønsker om dette da ledere ofte har mange medarbeidere, organisasjonsidealet kan være at medarbeiderne skal arbeide selvstendig og ledere blir gjerne fanget opp av de administrative oppgavene og får dermed ikke tid til å bygge nær kontakt med hva som egentlig foregår innad i organisasjonen (ibid.).

## **5.2 Lederens roller og oppgaver**

”Hvis en leder demonstrerer kompetanse, bryr seg genuint om andre, og har en beundringsverdig karakter, vil mennesker følge han” (T. Richard Chase i Maxwell 2009: 108).

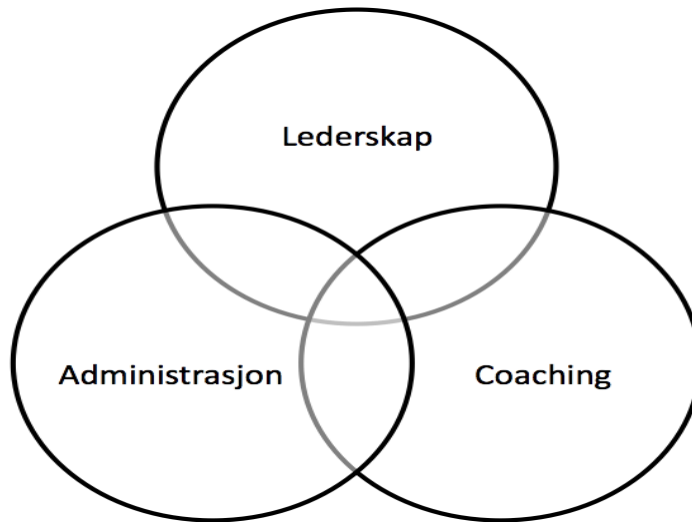
Prosesser som kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse har de senere årene vist seg å ikke la seg kontrollere. Som et resultat av dette har Ichijo, Von Krogh og Nonaka (2001) presentert en lederrolle som minner svært mye om Gjerdes beskrivelse av coachrollen. Gjerde (2003) påpeker at dersom coaching skal tas i bruk i den nye lederrollen, må den ikke bare introduseres som en metafor, men man må bruke ferdigheter, virkemidler og metodikken. Coaching defineres ofte alt for bredt i forhold til metodene som ligger til grunn for fagfeltet.

Som et resultat kan begrepene bli utvannet og det vil bli vanskelig å forstå hvordan coaching kan være utgangspunkt for vekst hos både bedrift og ansatte.

Velten mfl. (2008) trekker frem sin oppfatning om lederens tre roller: *sjef, leder og medarbeider*. En arbeidsgiverrolle som er delegert fra sin overordnede, en lederrolle som går ut på samhandling med medarbeiderne og en medarbeiderrolle i forhold til sin overordnede leder. *Lederens arbeidsgiverrolle* innebærer å trekke beslutninger, fokusere på oppgaver og stabilitet. Lederen har ansvaret for å realisere toppledelsens intensjoner på en fornuftig og effektiv måte. *Lederrollen* handler om de emosjonelle aspektene som delaktighet, motivasjon og engasjement. Velten mfl. (2008) fremhever relasjonsorientert lederskap, med fokus på lederens kompetanse til å kunne skape et godt arbeidsmiljø preget av åpen dialog, medansvar og gode beslutninger, som et godt utgangspunkt for lederskap. Lederen vil ha hovedansvaret, men kan lett delegere oppgaver til resten av gruppen. Et relasjonsorientert lederskap fokuserer på et gjensidig forhold mellom leder og medarbeider, hvor det er mulig å utveksle tanker og bytte roller. Som kompetent *medarbeider* skal også lederen være et konstruktivt korrektiv for å sikre beslutningskvalitet og gjennomføringsevne. Det er viktig at en leder ser det store bildet og dermed sammenhengen mellom sitt ansvarsområde og de overordnede målene. I et medarbeiderskap skal man alltid ta utgangspunkt i de overordnede målene (ibid.).

Lederskapet til Velten mfl. (2008) kan minne mye om oppgavens formulering av den coachende lederstil. Det legges vekt på emosjonell intelligens, gjensidig relasjon, tillit, troverdighet, målsetting og ansvarliggjøring, som alle er viktige elementer innenfor coachende lederstil. I tillegg blir medarbeiderutvikling oppfattet som lederens hovedoppgave, noe som støttes av blant annet Flaherty (1999) som mener at den viktigste arbeidsoppgaven til *lederen som coach* er å få frem talentet til hver enkelt medarbeider.

Downey (2003) har konstruert en modell som tar for seg lederens ulike oppgaveroller. I tillegg påpeker modellen hvordan disse rollene er nært forbundet med hverandre. Lederens rolle er tredelt i følge Downey, og består av lederskap, administrasjon og coaching. Lederskap handler om å skape en visjon og sørge for at den blir forankret hos medarbeiderne. Den administrative delen tar for seg oppgaver som å utvikle ulike systemer som sikrer at strategier blir gjennomført og at ressurser blir brukt på en konstruktiv måte. Denne delen minner svært om arbeidsgiverrollen til Velten mfl. Den tredje rollen til en leder er coaching og har som kjent som mål å frigjøre medarbeidernes potensial.



Figur 7: Downeys modell for lederens ulike roller (Downey 2003: 97)

Alle tre rollene overlapper hverandre, men kan ikke erstattes av hverandre. Derfor er det viktig at tidligere ledelsesteori ikke forkastes dersom coaching introduseres i en ny lederrolle, for det verken bør eller kan settes likhetstegn mellom ledelse og coaching. Coaching er kun et nyttig verktøy i lederens verktøykasse. Og som Maslow sier; ”Den leder som kun har en hammer til verktøy, har lett for å definere alle problemer som spikrer som skal slås ned” (Maslow i Gjerde 2010: 266).

For mange ledere er det naturlig å innta rollen som coach, samtidig er det svært mange som gikk inn i lederrollen med andre egenskaper og kvaliteter. Å være en administrator og en faglig sterk person kontra å fungere som en god coach må oppleves som to dikotome roller. Som coach vil hovedoppgaven til lederen være å se mulighetene i fremtiden, nærmere bestemt medarbeidernes fremtid, ikke din egen eller bedriftens. Flaherty påpeker at vi må forstå menneskers tolkning av nå-situasjonen, hva de ønsker og hvordan de kan komme seg til en ønsket situasjon (Flaherty 1999, Berg 2006).

## 5.3 Medarbeiderskap

*Medarbeiderskap* er ikke et utbredt ord innenfor norsk arbeidsliv. Vi er vant til å snakke om lederskap og medarbeider, men Velten mfl. (2008) understreker at det å være en medarbeider også inkluderer et *–skap* med bestemte kjennetegn. Kjennetegnene handler om hvordan vi oppfører oss i relasjonen til arbeidsgiveren, til kollegaene våre og til vårt eget arbeid. På samme måte som at ledere ønsker å utstråle et godt lederskap, ønsker medarbeidere å utstråle et godt medarbeiderskap. Dette er “selve grunnlaget for yrkesstolthet, god selvfølelse og gode relasjoner på arbeidsplassen” (Velten mfl. 2008: 23).

Medarbeiderskapet innebærer å få medarbeiderne til å engasjere seg i organisasjonens mål og ta ansvar for egen utvikling, ettersom oppfatningen er at de aller fleste medarbeidere har et uutnyttet potensial for å engasjere seg mer på arbeidsplassen (Velten mfl. 2008). Denne tanken er forøvrig identisk med grunntanken i coaching. Velten mfl. påpeker at for å realisere dette, er vi avhengig av en humanistisk lederstil, en leder som skaper entusiasme og tar avstand fra den dirigerende lederstilen. Dermed blir behovet for en gjensidig relasjon mellom leder og medarbeider avgjørende (ibid.).

Forskning viser at lederskap og medarbeiderskap ikke fungerer hver for seg. De må oppleves i relasjon til hverandre fordi de begge legger forutsetninger for den andres eksistens. Rollene bør derfor ses på som to sider av samme fenomen som forsterker hverandre. På bakgrunn av dette holder det ikke å fokusere på hvordan lederskapet bør utvikles for best mulig utvikling av organisasjonen, men man må også gjøre det samme med medarbeiderskapet. En god leder må kunne ta ansvar for ledelsen og vite hvordan man kan lede mennesker. Det er i følge Velten mfl. først og fremst dette som gjør deg til en god leder og ikke ferdigheter innenfor budsjettering og administrativt arbeid. Dette står i stil med forskningsresultatene presentert i 3.1.6, hvor det først og fremst er emosjonell intelligens, fremfor fagtekniske og kognitive ferdigheter. Innen medarbeiderskap fokuseres det i tillegg i stor grad på forbedring over tid, gjennom atferdsendring og implementering av nye arbeidsrutiner. Velten mfl. peker på ny forskning som viser at de mest fremgangsrike bedriftene er de som finsliper på de allerede etablerte konseptene sine. ”Den mest briljante strategien, de mest visjonære lederne og de best funderte organisasjonsendringene blir virkningsløse om man ikke klarer å engasjere medarbeiderne i et daglig forbedringsarbeid” (Velten mfl. 2008:31).



I tråd med forskningen som Crane (1999) trekker frem angående ledernes antakelser om hva som motiverer de ansatte (4.1), påpeker Velten mfl. (2008) at som en konsekvens av den endrede arbeidssituasjonen, krever de ansatte nå en god leder, muligheten til å utvikle seg på jobben, ha innflytelse på egen jobbsituasjon og et personlig forhold til sin leder. Dermed må lederen svare på medarbeidernes behov for anerkjennelse, meningsfullt arbeid og tilhørighet på arbeidsplassen. Lederens handlemåte og væremåte er avgjørende og god selvinnsikt samt evnen til å improvisere og reflektere ses på som viktige egenskaper. I tillegg til integritet, som er den viktigste etiske lederdyden, utgjør dette de mest betydningsfulle kjennetegnene ved et godt lederskap (ibid.). Denne definisjonen på et godt lederskap, minner veldig om coachingideologien gjennom ferdigheter og virkemidler gjennomgått i kapittel 3. Medarbeiderskap vil nok i tillegg gjøre seg mer gjeldende i nordiske land i forhold til resten av verden. På bakgrunn av velferdspolitikken i Norden, sitter medarbeiderne igjen med en innstilling om at de ikke aksepterer dårligere betingelser enn i andre land. Nordiske medarbeidere fremstår, i internasjonale undersøkelser, som ganske kresne i den forstand at de har høyere forventninger til sin egen innsats i sin egen utvikling. Ambisjonsnivået er ofte høyt og de ønsker gjerne å oppleve at de er av betydning og påvirker utviklingen av arbeidsplassen. Det negative med denne holdningen, er at de oftere uttrykker misnøye dersom ønskene ikke blir oppfylt. Vårt egalitære samfunn med stort fokus på postmaterielle verdier, legger enkelt til rette for høy tilfredshet og dermed også høy misnøye (Velten mfl. 2008). Vi setter stor pris på en ansvars- og meningsfull jobb, noe som igjen fører til at fenomenet medarbeiderskap har blitt atskillig viktigere i Norden enn i de fleste andre land. Dette er med på å begrunne mitt valg av en betydelig del nordisk litteratur i oppgaven, for å knytte teori og praksis nærmest mulig opp mot hverandre.

## 5.4 Altruistisk egoisme

”The best way to cheer yourself up is to cheer everybody else up” (Samuel Longhorn Clemens – Mark Twain i Crane 1999:212). Velten mfl. (2008: 62) spør: ”Hva sier forskning om hva som gjør oss lykkelige, som på fagspråket omtales som subjektiv velvære?”. Han kommer med to svar. For det første bekrefter forskning mye av den klassiske visdommen vi

har implementert, nemlig at jo mer man strever for å lykkes, jo mindre lykkelig blir man. Det andre forskning forteller oss er at jo mer energi vi bruker på å være et godt menneske og hjelpe andre, jo mer tilfreds blir vi med vårt eget liv (ibid.). Tankegangen til altruistisk egoisme indikerer at et meningsfullt liv krever samspill mellom menneskets iboende egoisme og en altruistisk innsats. Målet er å realisere seg selv, samtidig som man jobber for organisasjonens beste (Berg 2006). Man må derfor hjelpe andre samtidig som man vedkjenner seg sine egne behov og styrker seg selv som individ. Denne tankegangen indikerer altså at et lykkelig og meningsfullt liv forutsetter et samspill mellom menneskets iboende selvsenterte natur og altruistisk innsats. Dersom vi klarer å oppnå en god balanse i dette spillet, kan vi få andres respekt og tillit. Det skapes en vinn-vinn-situasjon, mennesket hjelper andre til å lykkes samtidig som det lykkes selv. I følge Selye er det nettopp dette livet i altruistisk egoisme som er den beste veien til et godt liv uten stress (Selye 1978). ”A leader becomes complete only after giving something back” (Lyons 2006: 3). Det kan tenkes at altruisme rører ved kjernen av det som gir en følelse av mening for mennesket. Mange yter sitt beste når de motiveres av en følelse av mening. Måten vi tenker på når vi jobber har stor betydning for hvilken effekt vi får av motivasjonskraften i de naturlige belønningene. Ved å fokusere på situasjonen her og nå – på de positive sidene vi opplever i jobben i øyeblikket, vil vi kunne utløse de naturlige belønningene som gjør at vi føler glede ved selve arbeidet (Berg 2006). I et slikt tilfelle anser jeg det som viktig for lederen å forankre en positiv holdning til organisasjonen hos de ansatte. Altruistisk egoisme er nært knyttet til coaching ved at det kreves mye av coachen i starten, for å få coachee til å lykkes. På lang sikt, bidrar dette til at coachen også lykkes. Og nettopp kjennetegnet på godt lederskap er at ledere og medarbeidere jobber på samme lag og oppnår felles resultater. Ledere bør derfor sette av tid til å lære og å utvikle andre, slik at ledere og medarbeidere arbeider synergisk med felles mening mot felles mål (Goldsmith & Lyons 2006).

## 5.5 Coachende lederstil

”Coaching handler om å invitere folk til å oppdage sin egen storhet, ikke lederskapslobotomi” (Hargrove 2008: 13).

Coaching fører til en læreprosess hvor både coach og coachee er aktive. Læreprosessen kan foregå på tre nivåer, mellom coach og leder, mellom leder og medarbeider og mellom medarbeider og kunde (Berg 2006). Det er altså samspillet mellom leder og medarbeider, hvor lederen benytter en mer coachende lederstil, som blir tillagt størst fokus i denne oppgaven. Men hvordan kan lederen adoptere en coachende lederstil?

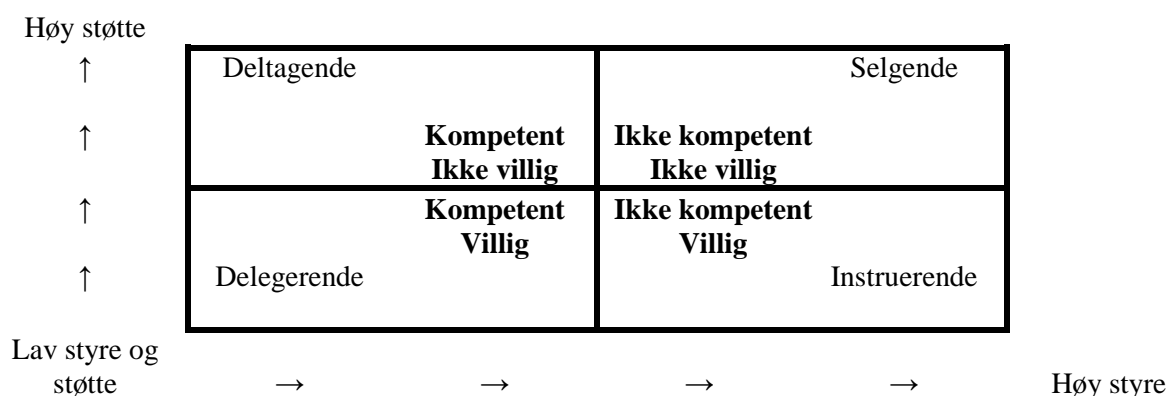
Peterson og Hicks (1996) definerer en coachende lederstil som en prosess som utstyrrer mennesker med nødvendige verktøy, kunnskap og muligheter for å utvikle seg og bli mer effektive. Ved bruk av en coachende lederstil, bør man trekke ut det beste fra hver metode og tilpasse det situasjonen man er i. Resultatet blir dermed en eklektisk metode. Berg (2006) legger i tillegg til at coaching først og fremst er en situasjonsbestemt lederstil og må tilpasses utfordringer man møter på veien.

Gjerde (2010) mener at lederen verken kan eller bør inntre i rollen som en rendyrket coach overfor sine medarbeidere, men at elementer fra coachingen vil være et godt bidrag til andre ledelsesverktøy. Gjerde har et godt poeng, fordi en coach aldri kan instruere eller tvinge på en endring hos coachee. En leder, derimot, har ofte andre intensjoner som organisasjonens mål å ta hensyn til. Dermed er ikke relasjonen gjensidig, slik den er i en coachingsetting. I tillegg kan medarbeiderne føle et slags press på seg, som medfører at relasjonen blir ytterligere svekket og tillit umulig å oppnå. Men som Gjerde peker på, så er det elementer fra disiplinen som kan ha påvirkning på utførelsen av et godt lederskap. Jeg tenker da særlig på virkemidler og ferdigheter fra coachingen som har blitt gjennomgått. Gjerde (2010) ser på coachende lederstil som et resultat av å ta i bruk coachingferdigheter som aktiv lytting og effektfulle spørsmål for at medarbeidere selv skal finne gode svar, oppleve selvbestemmelse og mestring. Dette vil dermed være gode ferdigheter å ha med seg inn i lederrollen.

I tillegg vil coachingens fokus på blant annet mål og målsetting, ansvarliggjøring, utfordring og oppmuntring være positive verktøy å hente inn i rollen som leder. Det finnes en rekke coachingferdigheter som også vil være relevante for ledere. Oppgaven har pekt spesielt på coachingferdigheter som aktiv lytting, intuisjon, tillit, tilbakemelding og emosjonell intelligens. Det er viktig å være læringsorientert som leder. Ulike måter lederen kan legge tilrettelegge læring på er ved å delegere oppgaver, involvere medarbeiderne i avgjørelser og lytte aktivt til medarbeidernes tanker om både sin egen erfaring, innsats og handlingsvalg. Det vil allikevel være vanskelig for en leder å kun ha fokus på læring da prestasjon er en viktig faktor i arbeidslivet. Det vil også være tilfeller hvor medarbeideren ikke har tilstrekkelig

kompetanse for at lederen skal kunne delegere oppgavene til dem og i slike tilfeller trenger medarbeiderne først og fremst god instruksjon. Innenfor coaching deler man synet om at individene selv sitter på gode svar. En coachende lederstil vil dermed trolig egne seg best for medarbeidere som har tilstrekkelig kompetanse for å utføre oppgavene.

Hershey og Blanchards situasjonsbetingede ledelsesteori gir retningslinjer for når coaching vil passe. Ordet situasjon beskriver blant annet medarbeidernes kompetanse og motivasjon i forhold til arbeidsoppgaven som ligger foran dem (Hershey, Blanchard & Natemeyer 1979). Enkelt sagt vil de som befinner seg til venstre i modellen som har kompetansen som kreves, egne seg best for virkemidler og ferdigheter fra coachingens ideologi. Samtidig vil tilrettelegging for at medarbeiderne skal bli mer bevisst på sine sterke sider være like relevant uansett hvor i modellen de befinner seg. De som på den andre siden ikke har kompetansen som kreves, kan dra større nytte av en mer instruerende og demonstrerende lederstil for å tilegne seg kompetansen de trenger (Gjerde 2010). Den situasjonsbetingede ledelsesteorien er i tillegg i samsvar med funnene til DeRue, Barnes og Morgeson (2010) om når en coachende og en dirigerende lederstil vil egne seg best. Som vi ser, er det når medarbeideren mangler kompetansen, men innehar motivasjonen at en instruerende lederstil vil passe seg best.



Figur 8: Hershey og Blanchards situasjonsbestemt ledelsesmodell (Gjerde 2010:267).

På bakgrunn av dette, mener jeg at det er flere faktorer som må tas hensyn til når det gjelder å ta i bruk en coachende lederstil. Har medarbeideren nok kompetanse til å utføre oppgaven uten noen form for veiledning eller instruksjoner? Har medarbeideren tro på sine evner? Hva

skal til for å øke motivasjonen til medarbeideren? Kan oppmuntring og støtte gis på en troverdig måte? Det vil altså være snakk om skjønn og eklektikk i forhold til situasjonen.

### **5.5.1 Generelle effekter av coaching**

Ulike studier viser at ledere har en positiv holdning til executive coaching (Gegner 1997) og at ledere som får coaching gjerne blir mer relasjonsorienterte, gir mer veiledning og er mer målorienterte enn andre (Hall, Otazo & Hollenbeck 1999). I tillegg bidrar executive coaching til å øke prestasjoner og passer best som et utviklingsverktøy for ledere (Berg 2006). Det ser dermed ut til at coaching har en positiv innvirkning på lederens produktivitet som igjen påvirker organisasjonens produktivitet. I tillegg konkluderer Kampa og White med at coaching fører til økt selverkjennelse, læring og personlig utvikling som igjen resulterer i en mer effektiv ledelse. Berg viser i tillegg til nyere studier gjennom Arnold, Smither mfl. og Wasylshyn som påpeker de samme tendensene (ibid.).

Gegner (1997) har i sin spørreundersøkelse vist at 70 % av ledere som går gjennom executive coaching, endrer til en mer coachende lederstil. En påfølgende intervjuundersøkelse av 25 av de 48 respondentene viste at samtlige mente de hadde lært mer om seg selv, fått nye ferdigheter, bedre balanse i livet og bedre relasjoner med andre som resultat av executive coaching. Det største hinderet for coaching viste seg å være tid. Svakheten ved studien er uklarheter rundt Gegners definisjon av varig atferdsendring og konstruksjonen av utvalget. Allikevel ser man at studier rundt effekter av coaching, indikerer at coaching kan gi flere positive resultater. Det ser dermed ut til at coaching har en positiv innvirkning på lederens produktivitet som igjen påvirker organisasjonens produktivitet. Coaching fører til bedre selvrefleksjon og mindre frykt for forandringer. Stress reduseres, kommunikasjon og problemløsning forbedres. I tillegg er det tegn på at atferdsendring som en transformasjon til en mer coachende lederstil er en effekt av coaching (Berg 2006).

Det har blitt avgjørende med lederutvikling for konkurransefortrinn i arbeidsmarkedet, og som et resultat av dette, har coaching blitt sentralt. Mer enn halvparten av alle ledere vet ikke hva deres egen spisskompetanse er eller hva de bør forbedre. Berg (2006) peker på at coaching i dette tilfellet kan være løsningen, da mange ledere ville hatt stort utbytte av en som

stiller relevante spørsmål. Etter innsikt og trening i coaching gjennom sin egen coach, vil lederen kunne fungere som coach overfor sine medarbeidere, slik Gegners undersøkelse (1997) viste. Dette vil igjen føre til at medarbeiderne utvikler sine ferdigheter som vil gi resultater i møtet med kundene. De ulike læreprosessene kan føre til endringer i struktur og kultur i bedriften, ettersom at alle læreprosessene fører til endring i både følelser, tenke-, være-, og læremåte. Berg (2006) understreker sin egen antakelse om at ledere og medarbeidere behøver trenere, coacher, for å kunne utvikle seg videre. Dette begrunnes med at coachen er flink til å stille de sentrale spørsmålene, gi personlig tilbakemelding, peke på ulike alternativer, oppfordre til handling og dermed utvikle et godt læringsmiljø. Ved hjelp av coach vil både medarbeidere og ledere bli flinkere på å nå sine mål. Dermed kan en coach bidra til at organisasjonen utvikler en coachende lederstil, interne deltidscoacher og en coachingkultur. I en slik setting, er det enklere for individene å leve i balanse samtidig som organisasjonen realiserer sine mål (ibid.).

Hvorvidt en leder som har erfaring med coachingsituasjonen vil gjennomføre en coachende lederstil bedre enn en leder med et latent sett utviklete coachingferdigheter, stiller jeg meg allikevel kritisk til. Det jeg velger å anta, derimot, er at en leder uansett vil dra nytte av erfaring med en egen coach.

## 6 OPPSUMMERING

Oppgaven har så langt beskrevet det teoretiske området som kreves for å svare på problemstillingen: Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng? En sammenfattet oppsummering av de foregående kapitlene vil nå bli presentert. Det er lagt vekt på fremstilling av figurer for å lettere svare på oppgavens problemstillingen.

Det kan virke som om det nye kravet til lederens humanistiske og individrettede ferdigheter har ført til et ytterligere fokus på coaching og i denne sammenheng; den coachende lederstil. I likhet med disipliner som terapi, rådgivning og veiledning, bygger også coaching på empati og tillit.

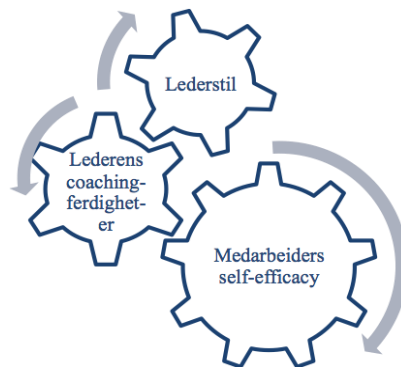
Det er en rekke faktorer som er avgjørende for en vellykket coachingprosess, og som dermed også antas å være av avgjørende faktorer innen en coachende lederstil.

Forskning viser at det er selve relasjonen som har størst påvirkning på effekten av coaching og coachende lederstil. Når det gjelder en coachs rolle i coachingrelasjonen – og lederens rolle innen coachende lederstil – har oppgaven delt mellom coachingferdigheter og coachingvirkemidler. Ferdighetene oppleves som latente og en del av personligheten til coachen/lederen. Det er først og fremst evnen til å oppleves som troverdig, skape tillit, lytte aktivt og emosjonell intelligens som kategoriseres som en del av coachingferdighetene. Når det gjelder virkemidler, er dette, i motsetningen til ferdigheter, noe lederen har et bevisst forhold til. Det er såkalte *triks* for å ytterligere motivere og føre coachee/medarbeider videre. Virkemidlene er målsetting og planlegging, utfordring, oppmuntring og ansvarliggjøring. Bruk av virkemidler og ferdigheter oppleves først som en del av coaching når de kombineres med hverandre.

Hovedårsaken til innsats og handling er indre motivasjon gjennom anerkjennelse. Kjennskap til typiske motivasjons- og behovsteorier vil være nyttig for lederen i sitt arbeid med utvikling av medarbeiderne og deres kompetanse, ved at han lettere får en forståelse for hvordan medarbeiderne tenker og dermed hvordan han bør tilnærme seg dem.

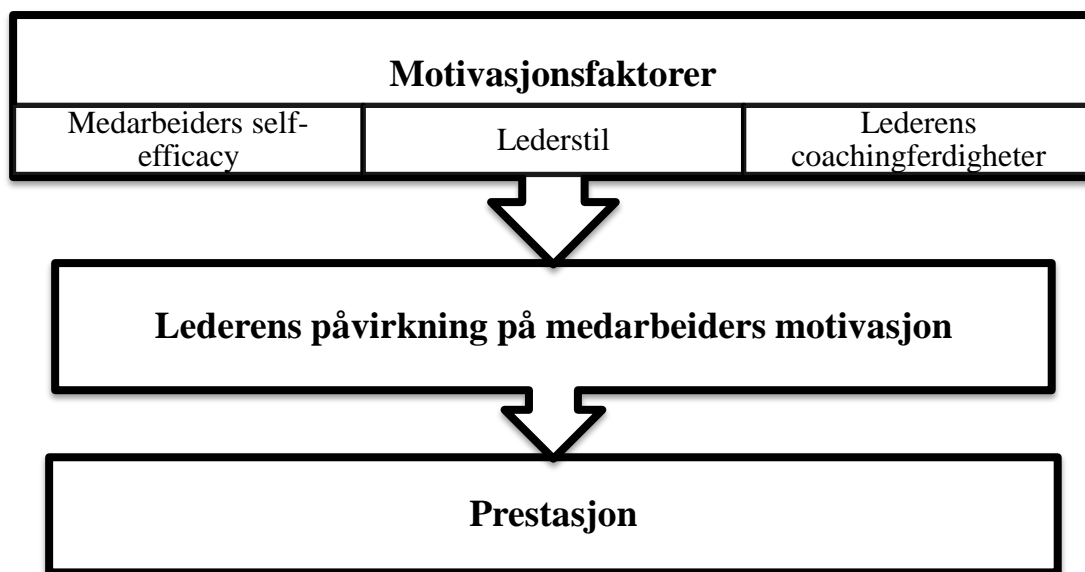
DeRue, Barnes og Morgesons (2010) funn ble presentert gjennom blant annet figur 6, hvor de illustrerte hvordan prestasjoner på arbeidsplassen både påvirkes av medarbeiders self-

efficacy, lederens utstråling og lederstil. Figuren nedenfor illustrerer hvordan disse faktorene henger sammen.



Figur 9: Illustrering av hvordan lederstil, medarbeiders self-efficacy og lederens coachingferdigheter påvirker hverandre

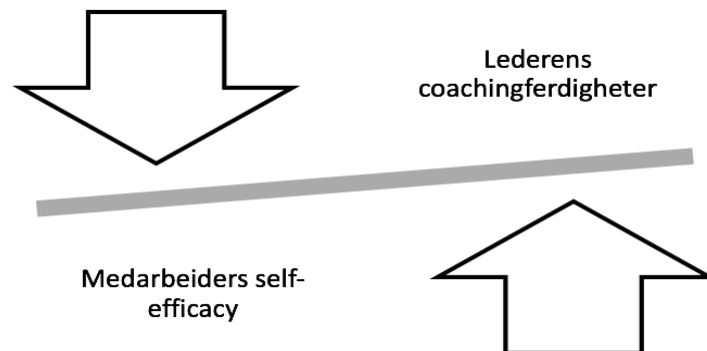
På bakgrunn av gjennomgått teori, vil jeg igjen presentere figuren, i en noe modifisert utgave.



Figur 10: Motivasjonspåvirkning på arbeidsplassen. Modifisert etter figur 6.

Det er rimelig å anta at lederens ferdigheter og personlighet vil ha påvirkning på virkemidlenes effekt. Som DeRue, Barnes og Morgeson (2010) konkluderte med, vil en leder med utstråling egne seg bedre innen en coachende lederstil. En coachende lederstil vil i tillegg passe bedre enn en dirigerende lederstil dersom medarbeideren har lav self-efficacy.





Figur 11: Lederens coachingferdigheter og medarbeidernes self-efficacy

Figur 11 illustrerer forholdet mellom leder og medarbeider innen grad av påvirkning på medarbeiders motivasjon. Dersom medarbeideren har lav self-efficacy, vil det være nødvendig med gode coachingferdigheter for å motivere medarbeideren på best mulig måte. Det er i tillegg rimelig å anta at balansen som oppnås i en slik situasjon, er avgjørende for videreutvikling av medarbeideren slik at han hever sin self-efficacy, blir mer selvstendig og indre motivert.

Med dette teorigrunnlaget, er det klart for å presentere oppgavens empiriske bidrag. I neste kapittel vil den metodologiske tilnærmingen presenteres, samt hvordan jeg gikk frem for å ytterligere besvare problemstillingen: *Hvilke faktorer ved den coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?*



# 7 METODE

Q-metodologi er relativt ukjent som metodikk innen norsk utdanningsforskning. På bakgrunn av dette, er det valgt å gi en detaljert beskrivelse av metoden. Underveis vil fremgangsmåten for hvordan jeg har gått frem for å finne ut hvordan medarbeiderne opplever sin arbeidsmotivasjon, bli beskrevet. Bemerkninger i forhold til kvaliteten på studien vil også gjennomgås.

## 7.1 Forskning på coaching og generaliseringsproblematikk

Når man forsker på effekter rundt coaching er det gjerne tre metoder som er særlig benyttet: (1) aksjonsforskning hvor forskerne er deltagende, oftest som coach, (2) kvasieksperimentell design med ikke-ekvivalerbar kontrollgruppe eller (3) eksplorerende undersøkelse hvor man utforsker foreløpig ukjente områder. Klassiske test- eller eksperimentelle design gir høyest validitet og blir av mange ansett som ”gullstandarden”. Men eksperimentmetodens krav til at kontrollgruppen og eksperimentgruppen skal være helt like gjør det vanskelig å benytte metoden i coaching. Berg (2006) understreker at det, per 2006, ikke finnes studier på coaching som bygger på en klassisk design med eksperiment- og kontrollgruppe. Selv om coaching er i vinden som aldri før, er det utført relativt lite empirisk forskning på temaet. De fleste studiene benytter aksjonsforskning som metode og flertallet av resultatene er kun basert på deltakernes egne opplevelser og rapportering. Når det gjelder fellestrekk ved forskningskonklusjonene, anbefaler mange at det utføres videre forskning innenfor coachingfeltet for å dokumentere effektene ytterligere (ibid.).

Det er flere årsaker til at man må være forsiktig med å generalisere forskningsresultater rundt coaching. Undersøkelsene bør først og fremst oppfattes som inspirasjon til hvordan coaching bør gjennomføres og hint om hvordan resultater kan oppnås (Berg 2006). Forskningsgruppene som benyttes i studier på coaching er ofte veldig små, som gjør generaliseringsmuligheten

relativt liten. Og når man ved forskning ikke benytter en kontrollgruppe, er det meget vanskelig å kunne si om resultatene fra undersøkelsen er en effekt av coaching eller om det er andre årsaker som spiller inn og påvirker. I tillegg, og særlig ved aksjonsforskning, er det ofte coachen selv som utfører undersøkelsen og coachee som svarer. I en slik situasjon vil begge parter trolig ha skjulte motiv om positive svar. Å generalisere fra studier på coaching er også komplisert fordi undersøkelsene som oftest kun pågår over en begrenset tidsperiode som gjør det vanskelige å si noe om langtidseffekten. I tillegg er det som regel er de subjektive endringene som det fokuseres på, og ikke objektive endringer som høyere omsetning og lavere sykefravær som det letes etter når man setter effekten av coaching under lupen (ibid.). Subjektive oppfatninger gjør det generelt vanskelig å generalisere.

## 7.2 Q-metodologi

Mange kjenner subjektivitet definert som noe som omhandler temaet 'min'; min kropp, mitt perspektiv, min identitet, mine følelser. Og selv om det finnes interesse for hvordan mennesker konstruerer sin egen virkelighet på bakgrunn av interaksjoner mellom ulike variabler som biologi, økonomi, kultur og etikk, er det mest vanlig at subjektivitet blir ansett som noe negativt, svevende, fordomsfullt og rett og slett ikke-vitenskapelig (Wolf 2010). Betydningen av subjektivitet er 'individuell ståsted'. Q-metoden baserer seg på to antakelser om subjektivitet. Den første er at en persons subjektivitet har påvirkning på en annens. Den andre er at subjektivitet alltid utløper fra egen erfaring. Altså, det som er viktig i Q-metoden er en persons følelser og meninger i motsetning til andres oppfatning (Amin 2000).

I 1953 introduserte Stephenson Q-metodologien i 'The Study of Behavior'. Her forsøker Stephenson sitt ytterste for å bekrefte at subjektivitet *er* atferd. Atferden kan ikke observeres av andre fordi den er "indre erfaring" (Stephenson 1968: 23). Han understreker at det dermed er to grunner til at mange dessverre mener at det ikke er verdt vitenskapelig hensyn: det er upålitelig og aldri observerbart for andre.

”One of our psychological principle is that what is *subjective*, such as thinking and what is observable to *others*, such as playing golf, are in no way distinguishable for scientific purposes. Dreaming is as much behavior as is jumping a stile or dashing a hundred yards. All is a matter of interacting with this or that situation. Inner experience and behavior are thus alike. Both are matters for objective, operational, definition and study.” (Stephenson 1968:4).

Stephenson (1968) hevder at subjektivitet er tilstanden hvor man kan se ting fra sitt eget ståsted. Det er hva man sier til seg selv og andre. Subjektivitet er delen av kommunikasjonsuniverset som er kjent som personens egen. Kommunikasjonsuniverset har ingen grenser når det gjelder subjektivitet, men subjektiviteten er allikevel reduserbar til utsagnspopulasjoner av kommunikasjon.

”Reduserbarhet er en særlig utfordrende forestilling, gitt at det uendelige er omfanget av kommunikasjonsunivers og subjektivitet. Hvert begrep er analytisk tydelig, men fullt ut gjensidig implisert i det andre. Subjektivitet som er redusert til kommunikasjonsunivers gjør kommunikasjonsuniverset levende. Kommunikasjonsunivers kondenserer subjektivitet på samme måte som en kald vindusflate kondenserer fuktighet, og subjektivitet er liv pustet inn i kommunikasjonsuniverset” (Wolf 2010: 33).

I dag blir Q-metodologi respektert og rettferdiggjort av forskere, på grunn av metodens egnethet for vitenskapelig forskning av subjektivitet. Målet er å gjøre Q-metodologiens prinsipper så tydelige at forskeren kan utvikle studier for en vitenskapelig studie av subjektivitet med fortrolighet. Subjektiviteten blir vitenskapelig studert ved at forskeren finner og tolker faktorer på bakgrunn av Q-sorteringene (Wolf 2010).

Q-metodologi kan brukes på mange ulike måter avhengig av interessen til forskerne. Det kan være et perfekt verktøy i mange ulike settinger. Med de riktige modifikasjonene, kan man få svar på mange vanskelige spørsmål gjennom Q-metoden (Amin 2000). ”Menneskehetens historie har nå beveget seg langt inn i en epoke hvor intensjonaliteten til enkeltpersoner og publikum er blitt akseptert som sentrale fakta om sosiale liv” (Brown 2010:8). Kartlegging av ulike perspektiver er viktig for utviklingen av blant annet handlingsplaner som flertallet vil godta. Kvalitative verktøy kan bidra til et detaljert og dyptgående innblikk i disse perspektivene, men er også tidkrevende, kostbart og vanskelig å administrere. Kvantitative undersøkelser er mer metodologiske og tydelige, men kan også være altfor forenklet og u håndterlig. Det blir dermed behov for et verktøy som kombinerer fylde i intervjuene og standardiseringen i undersøkelsene. Q-metoden oppleves som løsningen (Stephenson 1968, Brown 1980, Donner 2001). Zubair Amin (2000) hevder at Q-metodikk er unik på bakgrunn

av at den kombinerer styrken fra både kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner og har dermed en fordel fremfor andre forskningsverktøy for subjektivitet. Q-metoden utforsker et tema fra emnets synspunkt ved at informanter rangerer utsagn i på bakgrunn av subjektive oppfatninger (Donner 2001). Q korrelerer personer fremfor tester og benyttes for å skille metoden fra vanlige korrelasjonsstudier hvor man korrelerer tester og items utsagn, kalt R-metoden (Kvalsund 2005, van Exel & de Graaf 2005).

Det verdifulle med Q-metoden er at den produserer og kategoriserer en rekke ideer om et bestemt emne under etterforskning. Prinsippet er å utvikle ideer, ikke å begrense disse. Det er forskerens ansvar å skape et ubegrenset miljø der ideer utvikles og kan vokse uten kunstige begrensninger. Det er derfor ikke nødvendig å ha definert et teoretisk rammeverk på forhånd, da det kan hindre forskningen ved å begrense ideer og påvirke forskerens synspunkt og interesseområde (Amin 2000).

Metoden er altså en egnet og innflytelsesrik metode for å utforske og forklare mønstre i subjektiviteter, utvikle nye ideer og hypoteser og for å identifisere likheter og ulikheter i meninger og preferanser. Gjennom Q-faktoranalyser får vi informasjon om likheter og forskjeller i synspunkt på et bestemt tema. Dersom betydelige grupper av korrelasjoner eksisterer, kan de bli faktorisert og beskrevet som vanlige synspunkt, og enkeltpersoner kan måles av hensyn til dem (van Exel & de Graaf 2005).

På 1970- og 1980-tallet ble avanserte dataprogrammer for statistisk analyse av dataene fra Q-metoden utviklet. Dette lettet konverteringen av subjektive, kvalitative data til kvantitativ form. På tross av sin lange historie, er Q-metoden fortsatt en innovativ (og derfor noen ganger opplevd som suspekt) metodikk i mange disipliner, artikler og land. Det er en foretrukket metode for menneskelig subjektivitet fordi den gir en mer inngående analyse av komplekse problemstillinger knyttet til subjektivitet. I dag er sosiale studier det vanligste forskningsområdet som benytter seg av Q-metoden (Amin 2000).

## 7.2.1 Beskrivelse av Q-metoden

En Q-studie har alltid samme oppsett: velge et tema av interesse, fastsette kommunikasjonsuniverset, trekke ut et Q-utvalg fra utsagnene i kommunikasjonsuniverset, bestemme instruksjonsbetingelsene, sortere Q-utvalget i en Q-sortering, finne operante faktorer, forstå resultatene (Wolf 2010).

### Valg av tema

Det første steget i en Q-studie kan vise seg tvetydig gjennom sin todelte natur i forhold til emner av interesse. Det er tydelig at emnet er hovedfokus, men samtidig holder Q-metodologi ”et speil foran individer, grupper og samfunn og gir dem en klar refleksjon av dem selv” (Brown 1998: 106). I en Q-studie, finner man ny kunnskap i menneskers forståelser og potensialer som kommer til syne gjennom dette. I tillegg til det kjente fokuset på hovedemnet, inneholder alle Q-metodologistudier en interesse om subjektivitet. Hovedemnet blir speilet og middelet for å undersøke interne referanserammer. Dersom forskeren ikke kan trekke dette videre og stopper ved middelet, bør andre metoder som spørreundersøkelse og konsensuskonferanse vurderes (Wolf 2010).

### Identifisering av kommunikasjonsunivers og utvelging av Q-utvalg

Hovedemnet av interesse fastsetter kommunikasjonsuniverset. Det engelske ordet er ”concourse” og representerer all mulig kommunikasjon rundt et tema. Det er lett gjenkjennelig for dem som befinner seg i konteksten. Man kan se på det som en samling av stimuli som individene kan uttrykke sin subjektivitet gjennom (Amin 2000, Thorsen & Allgood 2010). Kommunikasjonsuniverset blir knyttet til en opplevelse av en situasjon eller hendelse. Hver opplevelse er både personlig og tilgjengelig for alle. Det kan formuleres et uendelig antall utsagn ut fra kommunikasjonsuniverset fra sitt eget ståsted og som i tillegg egner seg for alle i kulturen, tar hensyn til men Stephensons prinsipp er at emnet kun burde

kunne sammenliknes med et enkelt bind av kommentarer om emnet og ikke spre seg utover hele bokhyllen. Man kan lett risikere komplikasjoner dersom emnet blir for omfattende, og det er avgjørende at emnet er noe som mennesker har et forhold til, enten i nærmiljøet, samfunnet eller kulturen. Dermed er kommunikasjonsuniverset en konstruksjon og resultat av forholdet mellom emnet og kulturen (Wolf 2010). I følge Stephenson er kommunikasjonsuniverset et ”grensesnitt mellom ulike aspekter av selvet og den ikke-subjektive verdenen av hendelser og objekter utenfor personen (Stephenson i Wolf 2010: 28).

I neste fase redefinerer, klargjør og kombinerer forskeren ideene til mer meningsfulle utsagn. Selve samlingen av bearbeidede ideer er kjent som et Q-utvalg, og det er ikke fastsatt et bestemt antall utsagn, men de fleste holder seg et sted mellom 20 og 60 (Donner 2001, Thorsen & Allgood 2010, Wolf 2010). Vanligvis kjenner vi ordet ’utvalg’ som referert til antall mennesker som deltar i kvantitative studier. I Q-metodologi representerer Q-utvalget de utsagnene som er et representativt utvalg av kommunikasjonsuniverset om et gitt emne. Det er viktig at Q-utvalget er balansert, at det dekker ulike retninger og meninger man kan ha om emnet. Vanligvis blir Fishers balanserte blokkdesign (1960) benyttet for å få et velreflektert og grundig Q-utvalg (Thorsen & Allgood 2010, Wolf 2010). Donner (2001) understreker at Q-utvalget ikke behøver å dekke alle mulige undergrupper av perspektiver. De trenger heller ikke å være gjensidig utelukkende. Jeg tolker dette som at hele temaet ikke behøver å dekkes av Q-utvalget, men at det vil være nyttig å ikke innta én spesiell oppfatning og spinne avgårde på den, da det er vanskeligere å sortere utsagn som man opplever som lite nyanserte i forhold til hverandre. Q-metoden er særlig egnet i situasjoner hvor nettopp problemet består av flere undergrupper som man ikke er fullstendig klar over hvordan henger sammen. Q-metoden må således oppleves som en utforskende metode, fremfor en bekreftende. Det er en døråpner, ikke en avsluttende prosess på sosiale undersøkelser (jmf. Donner 2001). Et par huskereglene for Q-utvalget er at man bør (a) velge utsagn med ulik mening, for en variert Q-sortering, (b) unngå ekstreme utsagn som man forventer at hele P-settet vil være enige eller uenige i, (c) forsøke å beholde alle utsagnene i samme stil, eks. enkeltsetninger eller enkeltord. Det anbefales i tillegg å utføre pilotstudie for å sørge for at undersøkelsen er klar og forståelig (Donner 2001).

Det har vært mye fokus på hvordan ledere forholder seg til sin stilling. Hvilken lederstil som egner seg og hvordan de kan påvirke sine medarbeidere for å heve utviklingen av organisasjonen. Men hvilken oppfatning har medarbeiderne om lederens grad av påvirkning?



Finnes det mønstre som kan forklare hvorfor en bestemt lederstil til tider egner seg, og til tider ikke? Hva velger medarbeiderne, om de faktisk *får* velge? Som oppgaven har vist, henger lederstil, motivasjon og prestasjon sammen. Formålet med forskningen er altså å få bedre innsikt i hvordan medarbeiderne tenker om ledelse, motivasjon og prestasjon. Det søkes etter å ytterligere besvare problemstillingen: *Hvilke faktorer ved den coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?*

Ledelse er for så vidt et relasjonelt begrep, som fokuserer på samarbeidet mellom leder og medarbeider. Dermed blir relasjonsledelse sentralt. I følge relasjonsledelse er samarbeid en nødvendighet for å sikre produktivitet. Ledelsessynet mener i tillegg at mennesket kan utvikle seg og endre atferd. Ledelsesstilen kan minne mye om coaching, hvor dialog og medbestemmelse er elementære faktorer. Når det gjelder ledelse, velger jeg å dele opp i lederens ferdigheter og lederens bruk av virkemidler, lik oppsettet i kapittel 3. Ferdighetene opplever jeg som delvis ukontrollerbare da de er en del av lederens personlighet og ikke noe som kan tvinges frem. Jeg velger først og fremst å fokusere på ferdigheter som aktiv lytting, emosjonell intelligens, tillit og tilbakemelding. Lederens bruk av virkemidler blir det andre nivået innen effekten ledelse. Her fokuseres det altså på lederens kontrollerbare og bevisste bruk av virkemidler som ansvarliggjøring, målsetting, utfordring og oppmuntring. Tilbakemelding vil bli brukt i begge nivåene. Dette er fordi jeg altså skiller mellom tilbakemeldinger i forhold til om medarbeiderne oppfatter dem som konstruktive eller ikke, som vist i 3.1.5.

Min andre effekt er motivasjon, som jeg deler inn i nivåene mestringsmotivasjon og prestasjonsmotivasjon (jmfr. Dweck 1986, 2000). Jeg startet først med å skille mellom indre og ytre motivasjon, men endret dette nettopp fordi motivasjonsforskere har flyttet fokuset denne typen motivasjon over til den lærendes målorientering. Når det gjelder mestringsmotivasjon, knytter jeg dette til indre motivasjon, jmfr. kapittel 4. Prestasjonsmotivasjon blir dermed knyttet til ytre motivasjon med særlig fokus på lønn, bonus, status og forfremmelse.

Den siste effekten jeg vil se på er prestasjon som jeg deler inn i både personlig og profesjonell utvikling. Schunk og Zimmermans (2008) tanke om at det er umulig å skille mellom vellykket læring og en sunn, progressiv utvikling er svært interessant. Læring på arbeidsplassen vil dermed være like mye påvirket av at medarbeiderne får mer ansvar for egen læring, via ledere som bidrar til at å styrke medarbeidernes autonomi, som utviklingen av faglig kompetanse

(ibid.). Personlig prestasjon vil omhandle særlig selvutvikling, kompetanseutvikling og annen personlig utvikling. Profesjonell prestasjon vil fokusere først og fremst på utvikling som gagner bedriften, gjerne i tall og overskudd. Her er jeg i tillegg observant på at i forhold til utvikling, er det alltid det som kan måles som vil få mest fokus.

Effekter definerer hovedkategoriene i kommunikasjonsuniverset, mens nivåene er undergrupper av effektene. Ved bruk av Fishers balanserte blokkdesign (1960), får jeg dermed en slik fremstilling:

<b>Effekter:</b>	<b>Nivåer:</b>		<b>Celler:</b>
<b>Ledelse</b>	A) FERDIGHETER	B) VIRKEMIDLER	2
<b>Motivasjon</b>	C) MESTRINGSMOTIVERT	D) PRESTASJONSMOTIVERT	2
<b>Prestasjon</b>	E) PERSONLIG	F) PROFESJONELL	2

Tabell 6: Fishers balanserte blokkdesign i min studie

For å sikre at man dekker alle kombinasjoner og danner et representativt og balansert utvalg, kombinerer man celler fra de ulike effektene (Fisher 1960). Hver kombinasjon av effekter og nivåer blir en katoegorisk celle, og det er derfor nivåene som utgjør hvor mange mulige kombinasjoner som kan dannes. En multiplisering av effektene nivåer gir oss antall kombinasjoner,  $2 \times 2 \times 2$  (Fisher 1960, Kvalsund 1998). Dermed har jeg i alt 8 kombinasjoner:

ACE, ACF, ADE, ADF, BCE, BCF, BDE, BDF

Jeg velger å kjøre fire replikasjoner av hver celle for å sikre representativiteten i studien, og har dermed 32 utsagn. Dette vil gi grunnlag for å studere hva medarbeidere ser på som viktige lederegenskaper (ferdigheter/virkemidler) for å styrke motivasjonen (mestringsorientert/prestasjonsorientert) i forhold til både personlige og profesjonelle prestasjoner. Dette er knyttet opp mot og gir større grunnlag til å svare på problemstillingen:

*Hvilke faktorer ved den coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?*

## **P-utvalg**

Neste steg er å bestemme seg for instruksjonsbetingelsene, som respondentene skal rangere Q-utvalget i forhold til. Når det gjelder antall respondenter, altså størrelsen på P-utvalget, sier Brown: "...all that is required are enough subjects to establish the existence of a factor for purposes of comparing one factor with another [...] P sets, as in the case of Q samples, provide breadth and comprehensiveness so as to maximize confidence that the major factors at issue have been manifested using a particular set of persons and a particular set of Q statements" (Brown 1980: 192-194). Fordi man ikke er ute etter å generalisere til en stor populasjon av mennesker, er man heller ikke avhengig av et stort P-utvalg. En generell regel er at det i det minste skal være færre respondenter enn utsagn. Målet er å ha fire eller fem personer som definerer hvert forventet syn, som regel to til fire syn (Brown 1980, Amin 2000, van Exel & de Graaf 2005, Thorsen & Allgood 2010). Det er i tillegg viktig at personutvalget har en tilknytning til temaet som skal undersøkes, at de har en oppfatning og kan bidra til ulike subjektive syn (Thorsen & Allgood 2010).

Mitt utvalg består av 10 ansatte ved salgsavdelingen i Telenor Nordic Accounts. Alle rapporterer til samme leder, salgsdirektør Paal Berg. For å styrke P-utvalget og analysen, har jeg også vært så heldig å få med meg lederen på sorteringen. Det ble dermed sendt ut totalt 11 undersøkelser. Jeg mottok samtlige fullstendig utfylt i retur.

Paal Berg er altså lederen blant undersøkelsens informanter. Han er fokusert og målbevisst og ønsker at de som jobber for han skal smile på vei til jobb. Paal sier selv at han stiller seg kritisk til den typiske ordre- og kontrollledelsen som han oppfatter at er anerkjent innad i Telenor. "Man kan ikke lenger trykke excelark i trynet på folk for å få dem til å nå målene" (Paal Berg, november 2011). Samtidig har bedriften resultater de arbeider for å oppnå. Det er tross alt resultatene som betyr noe.

Salgsavdelingen til Nordic Accounts arbeider med å hente inn nye og beholde eksisterende kunder innen de nordiske landene. Det forhandles ofte om store kontrakter og å vinne en viktig nordisk kunde kan ta opp til mange år med bearbeiding. Nordic Accounts foretrekker derfor profesjonelle forretningsmenn eller -kvinner, med innsikt i tunge forretningsprosesser og med tålmodighet til å arbeide langsiktig med store kunder. Aktuelle kandidater er helst rundt 40 år, med lang erfaring fra salg og behandling av store kunder.

Informantene har en geografisk spredning hvor fem jobber i Sverige, to i Danmark og fire i Norge. Alle er menn i alderen 37 til 58 år. I tillegg arbeider de etter den bonusbaserte Target Salary-modellen. Det vil si at de er garantert 60-70 % av fastlønnen sin, og i tillegg har to bonuser de kan oppnå gjennom god arbeidesinnsats (Target Salary Bonus) og eksepsjonell arbeidsinnsats (Overperformance Bonus).

Fem av informantene ble ansatt som en konsekvens av at kundene deres ble definert som Nordic Accounts. Dermed var det i utgangspunktet ikke deres direkte ønske å arbeide under denne avdelingen. Gruppen har arbeidet i avdelingen i rundt 6 år og omfatter to fra Sverige, én i Danmark og to i Norge. Resten ble headhuntet og består av tre fra Sverige, én fra Danmark og to fra Norge, hvor salgsdirektøren teller som én.

Avdelingen har vært stabil over tid, hvor kun én har valgt å slutte.

Fartstiden blant de elleve informantene varierer fra 2,5 år til 6 år, hvorav tre har jobbet 2,5 år og fem har jobbet i 6 år.

## **Q-sortering**

Det er P-utvalgets oppgave å sortere Q-utvalget. Q-sortering kan oppfattes både som verb og substantiv. Når en respondent sorterer og rangerer utsagnene i en gitt matrise, bedriver respondenten en Q-sortering. Når handlingen er utført, representerer resultatet i tillegg en Q-sortering (Donner 2001, Thorsen & Allgood 2010). Q-sorteringen er trolig det mest grundige aspektet ved Q-metoden. Sorteringen kan oppleves som en måling, både som prosess og resultat. P-utvalget sorterer Q-utvalget på bakgrunn av en eller flere instruksjonsbetingelser som medfører at respondentene henviser til samme perspektiv når de sorterer (Donner 2001, Thorsen & Allgood 2010, Wolf 2010).

Det kan anes en motsigelse her. Kommunikasjonsuniverset er utvalgt på bakgrunn av forskerens handlinger og erfaringer. Samtidig som Q-sortereren skal rangere forskerens subjektivt valgte Q-utvalg fra eget ståsted, som et rent, subjektivt mønster. Det er derfor viktig å merke seg at meningen som forskeren søker ikke ligger i utsagnene, men i fremstillingen av ulike perspektiver. Når forskeren danner et Q-utvalg blir Q-sortereren oppmerksom på forskerens interessefelt og tema (Wolf 2010).

[illegible]

77

Jeg har valgt å la nivåene gå fra -4 til +4, med to plasser under ytterpolene og seks under den nøytrale midten. Med 32 utsagn, kunne matrisen utføres på flere måter. Jeg var i alt innom tre ulike design, men endte opp på denne matrisen som både har færrest utsagn på ytterpolene og flest i den nøytrale delen av matrisen. Matrisen er konstruert av meg, på lik linje med Q-utvalget. Instruksjonsbetingelsen som informantene fikk, er en av de aller vanligste instruksjonsbetingelsene: *Hva passer best med din egen oppfatning?*

Fordi jeg er preget av en tidsfrist og informantene er mye opptatt og på reisefot, vil ikke jeg tillate meg selv å ta meg tid til en oppfølging gjennom intervju, slik enkelte understreker at vil være en fordel (van Exel & de Graaf 2005, Thorsen & Allgood 2010). For å veie opp mot dette, har jeg derimot konstruert et skjema som informantene kan fylle ut dersom de har spørsmål eller noe å tilføye ved sorteringen (Vedlegg 3). I tillegg har jeg utført pilotstudier og forsikret meg om at både instruksjonen til sorteringen (Vedlegg 2) og Q-utvalget (Vedlegg 4) er forståelig for utenforstående.

Q-utvalget ble delt ut til respondentene i form av tilfeldig nummererte kort, slik van Exel og de Graaf (2005) anbefaler. Hvert kort hadde et utsagn fra Q-utvalget. Deretter blir respondentene bedt om å rangere utsagnene i forhold til instruksjonsbetingelsen(e).

Informantene jeg hadde til rådighet, ble instruert til å begynne med en grovsortering, ved å dele utsagnene inn i tre grupper: uttalelser de generelt var enig med, uttalelser de var uenig i og uttalelser som de var nøytrale, tvilsomme eller usikre i forhold til. Gruppene trengte ikke å inneholde like mange utsagn. Deretter skulle respondentene velge ut to utsagn som de følte representerte sin følelse best og plassere dem i de to cellene lengst til høyre i tabellen. Det samme gjentas med de to utsagnene som passet minst med respondentens følelse, og de ble plassert lengst til venstre i tabellen. Så valgte respondenten tre utsagn fra de resterende utsagnene i gruppen som de følte seg mest enig i og plasserte dem i de tre cellene ved siden av de allerede plasserte utsagnene. Denne prosessen gjentas, ved å hver gang velge utsagnene man er mest enig i fra utsagnene som er igjen i gruppen man er mest enig i og plassere dem så langt til høyre som mulig/ledig, frem til respondenten ikke har flere utsagn igjen. Deretter skal prosessen gjentas, men med utsagnene hun/han er mest uenig i og plassere dem i den venstre delen av tabellen (Vedlegg 2).

Enkelte anbefaler at man jobber fra den ene polen og inn mot midten, og deretter fra den andre polen og inn mot midten. Jeg foreslår derimot at man veksler mellom polene, slik at

man får et mer variert syn på Q-utvalget og dermed ser på utsagnene med nye øyne hver gang man tar fatt på en ny gruppe. Uansett arbeidsmetode blir resultatet en kvasi-normal eller tilnærmet normal form, hvor de mest forenelige og uforenelige utsagnene er plassert ytterst i polene og de nøytrale uttalelsene plasseres i midten. Hver fordeling av Q-utvalg utgjør en Q-sortering og hver enkelt Q-sortering er en egen data i Q-metodikken (Amin 2000, van Exel & de Graaf 2005).

## Analyse og tolkning

Når Q-sorteringen er utført, er neste punkt på agendaen å få plottet resultatene inn i et analyseprogram som PQMethod, SPSS eller andre programvarer beregnet på Q-studier (Amin 2000, Donner 2001, Schmolck 2011). Her blir korrelasjon og Q-faktoranalyse benyttet, og deretter skal resultatene tolkes. Analysen av Q-sorteringer er basert på den relative betydningen av en setning i forhold til de andre. Utsagnene i polene vekter mest i forhold til utsagnene rundt midten av tabellen for å fastslå respondentens syn på temaet. Mønsteret av svar er basert på statistiske likheter og ulikheter blant respondentene og kjent som faktorer (Amin 2000).

I tolkningen fokuseres det på karakteristiske utsagn for hver faktor og utsagn som skiller faktorene fra hverandre. Når faktorene med hensyn til innholdet i emnet er tolket, har man i følge Q-metodens far, William Stephenson, bare kommet halvveis. Ikke bare skal man tolke, men målet er å forstå den følelsesmessige subjektiviteten som strømmer gjennom faktoren: "Grasping an affection is a matter for understanding, not interpretation" (Stephenson i Thorsen & Allgood 2010: 20).

Q-analysen er en ren teknisk, objektiv prosedyre og blir derfor ofte referert til som den vitenskapelige basen av Q. Først beregnes korrelasjonsmatrisen av alle Q-sorteringene. Dette representerer nivået av (u)likheter mellom hver enkelt sortering, det vil si graden av (u)likhet i synspunkter mellom de enkelte Q-sorteringene. Deretter blir korrelasjonsmatrisen faktoranalyisert, med formål å identifisere antallet naturlige grupperinger av Q-sortering i forhold til om de er like eller ulike en annen. Altså å undersøke hvor mange ulike Q-

sorteringer som har betydelige fellestrekk (Brown 1980). Personer med samme syn på temaet deler samme faktor. En faktorladning bestemmes for hver Q-sortering og uttrykker i hvilken grad hver Q-sortering er tilknyttet hver faktor. Det er imidlertid anbefalt å ta med mer enn forventet antall faktorer i neste trinn av analysen; faktorrotasjonen, for å bevare så mye av variasjon som mulig: "erfaring viser at 'det magiske tallet 7' er generelt egnet"(Brown 1980).

Dette originale settet av faktorer blir så rotert for å komme frem til et endelig sett av faktorer. Rotasjonen påvirker verken sammenhengen mellom utsagnene i den enkelte Q-sortering eller forholdet mellom Q -sorteringene, det skifter kun perspektivet de blir observert fra. Det siste steget før man skal beskrive og tolke faktorene er beregningen av faktorskåren og forskjellsskåren. Et utsagns faktorskåre er normalskåren (z-skåre) av respondentene som definerer faktoren. Den sammensatte Q-sorteringen til en faktor representerer hvordan en hypotetisk respondent med en 100 % ladning på faktoren ville ha rangert alle utsagnene i Q-utvalget. Når en respondents faktorladning overstiger en viss grense (vanligvis:  $p < 0.01$ ), kalles dette et *defining sort* (eller variabel). Forskjellsskåren er størrelsen på forskjellen mellom et utsagns skåre på to faktorer som er nødvendig for å være statistisk signifikant. Når utsagnets skåre på to faktorer overskrider denne forskjellsskåren, kalles det et *distinguishing statement*. Et utsagn som ikke skiller seg fra noen av de identifiserte faktorene kalles et *konsensusutsagn*. Karakteristiske utsagn og konsensusutsagn kan brukes til å markere forskjeller og likheter mellom faktorer (van Exel & de Graaf 2005).

## PQMethod 2.20

På bakgrunn av lite forkunnskap om både Q-metoden og PQMethod før masteroppgaven og personlig anbefaling av Ragnvald Kvalsund, har jeg valgt å utføre Q-analysen på enklest mulig måte gjennom PQMethod. Dette innebærer stegene: 1 STATES, 2 QENTER, 4 QPCA, 6 QVARIMAX og 7 QANALYSE.

I steg 1 ble alle de 32 utsagnene notert, i riktig rekkefølge. Matrisen ble konstruert i steg 2, slik at programmet skulle vite hvordan denne ser ut. De ulike Q-sorteringene ble også plottet inn i PQMethod. Jeg valgte altså 4 QPCA fremfor 3 QCENT. Her tydeliggjøres sammenhengene mellom sorteringene og det blir også utført en innledende faktoranalyse. Jeg



valgte steg 4 foran steg 3, fordi steg 4 tildeler hver faktor en *eigenvalue* som er til avgjørende støtte i utvelgelsen av faktorer. Faktorer med en egenverdi større enn 1 betyr at det er større varians enn hva en enkelt variabel ville gitt. Maksimalt antall faktorer som man dermed skal velge videre til rotasjonen, er dermed likt antall eigenvalues over 1. Selv om man skal velge ut faktorer basert på faktorenes egenverdi, er det ikke kun dette som bør ha påvirkning på valget ditt. Jo fler faktorer du har, jo mer fragmentert blir dataene. Det kan derfor lønne seg å kjøre analysen et par ganger med ulikt antall faktorer, med det minste antall faktorer først. Jeg prøvde meg frem med ulikt antall faktorer og selv om jeg hadde tre faktorer med en egenverdi på >1.000, valgte jeg å kun rotere to av dem. Valget er begrunnet både i å forenkle analyseringsarbeidet, samt at egenverdien lå svært nære 1, med en verdi på 1.0423 (Vedlegg 5). For å rotere faktorene, valgte jeg 6 QVARIMAX fremfor 5 QROTATE, fordi steg 5 gjøres manuelt, steg 6 gjøres automatisk. QVARIMAX klargjør strukturen på de valgte faktorene ved å maksimere variansen mellom hver faktor. En ladning på en faktor kan variere fra -1 til 1, hvor en negativ verdi tilsier at man er uenig med faktoren. Jo flere som lader rent på en faktor, jo bedre. Å lade rent betyr at man kun har én høy ladning (nær 1) eller én lav ladning (nær -1) på kun én av faktorene. En ren og høy lading forklarer at informanten identifiserer seg sterkt med faktoren.

Q-SORTERING	FAKTOR 1	FAKTOR 2
”Per”	0.7897X	0.3007
”Sverre”	0.2523	0.3199
”Jonas”	0.8679X	-0.0527
”Espen”	0.7278X	0.1569
”Karl”	0.8255X	0.2753
”Christopher”	-0.0118	0.8350X
”Martin”	0.4626	0.5222
”Andreas”	0.1957	0.7920X
”Thomas”	0.6239X	0.2420
”Harald”	0.7567X	0.3433
Lederen	0.6298	0.6017
% expl.Var.	39	22

Tabell 7: Faktorladningstabell, med flagging

Neste skritt er å tilegne ulike informanter til hver faktor. Det er her man konstruerer undergruppene og grunnlaget for de ulike synspunktene. Man kan velge å flagge manuelt eller

automatisk, velger man sistnevnte, har man fortsatt mulighet til å gå inn og endre på flaggingen. Fordi jeg ikke har et stort P-utvalg, valgte jeg å flagge manuelt. For å regne ut hvem man *kan* inkludere i en flagging, følger man formelen:  $1/(\sqrt{\text{antall utsagn}})*2.58$  (Brown 1980: 284). I mitt tilfelle betyr det at ladningen *må* ligge over 0.4561. Jo flere faktorer som velges, jo mindre sannsynlig er det at man lader høyt på flere faktorer. Altså større sannsynlighet for rene ladninger. På den andre siden, vil det føre til flere undergrupper til diskusjonen, samt færre konsensusutsagn. Jeg valgte å ikke flagge lederen fordi han lader høyt på begge faktorene og vil derfor representere begge. Jeg har i tillegg fulgt Donners (2001) anbefaling om å unngå negative ladninger, fordi det er noe problematisk å analysere. Det er dermed klart for 7 QANALYSE, hvor resultatene blir skrevet ut på en .list-fil som med et par formateringsendringer kan leses i Microsoft Word.

## Avhengighet

Forskeren er *avhengig* av tilgjengelige utsagn og bilder vedrørende det bestemte emnet for å konstruere Q-utvalget som også er påvirket av forskerens begrunnede utvalg fra kommunikasjonsuniverset. Q-utvalget er dermed *avhengig* av både et tilgjengelig kommunikasjonsunivers og forskerens vurderings- og utvelgingsprosess. Q-sortereren og Q-utvalget er *uavhengige* av hverandre før Q-sorteringen begynner. I det Q-sortereren går inn i Q-sorteringsprosessen, overfører han sin subjektivitet til Q-utvalget og gir dem skåreverdier. Alle utsagnene blir sett på som relatert til hverandre og prosessen med å velge ut hva som passer med egen oppfatning og ikke, skaper en *gjensidig avhengighet* mellom Q-sortereren og Q-utvalget. Den gjensidige avhengigheten kan oppleves som en samtale mellom seg selv og den andre som viser seg gjennom bilder og utsagn og det er nettopp her grunnlaget for faktoranalysen og faktorfortolkningen blir lagt (Allgood & Kvalsund 2010).

## Subjektivitetens synlighet i analyseprosessen

Q-sortererens subjektivitet blir oppdaget i analysen, gjennom abduksjonsmetoden som vil si å oppdage noe nytt gjennom datafortolkning (Allgood & Kvalsund 2010). Den abduktive rollen til forskeren er særegen i forhold til Stephensons syn på studiet av subjektivitet. ”Abduksjon er logikken som tilbyr nye ideer; det er logikken av engasjement i nye situasjoner, og følgelig består logikken i å skape mening i hverdagen” (Wolf 2010: 34). Samtidig er det viktig å være bevisst på at forståelsen som forskeren oppnår gjennom faktoranalyser er forskerens egen og ikke Q-sortererens, selv om begge meningstypene er abduktive. Forskerens abduktive prosess medfører at han setter seg inn i tankegangen til Q-sortererens, hvor han observerer en samling av meninger og finner sammenhenger.

”Subjektivitet er utkrystallisert og gjort operant gjennom Q-sortering, og forstått gjennom forskerens abduksjon på bakgrunn av Q-sortererens målinger” (Wolf 2010: 33). Den som sorterer måler ikke den objektive verdien av noe, men sin subjektive oppfatning og verdien som er operant definert i prosessen. ”Akkurat som en Q-sortering er et mål av en person som opererer på tilgjengelig potensial i et kommunikasjonsunivers, er følelse motivatoren, eller den aktualiserende kraften, som gjør målingen i kommunikasjonsunivers til et mål av subjektivitet. Sortererens subjektivitet oppstår i kommunikasjonsuniversets fellesrom” (Wolf 2010: 34).

## 7.3 Bemerkninger før analysen

Det er enkelte faktorer som det kan lønne seg å være oppmerksom på før en analyse. Det at jeg benytter meg av en nokså ensartig gruppe, fører til at jeg ikke forventer å finne tydelige og distinkte forskjeller i de ulike sorteringene. Informantene er godt voksne menn, noe som betyr at de har vært i bransjen i lang tid, de kjenner systemet, målsetningene og organisasjonen. De er trygge og én av årsakene til at de har fått jobben er nettopp fordi de er modne og ikke blir overveldet av store kontrakter, mye press og makt. I tillegg er dette menn med lønninger langt over gjennomsnittet, så i utgangspunktet ville jeg ikke antatt at prestering var deres sterkeste

fokus. Men ettersom informantene har bonusordninger å arbeide mot, kan det allikevel antas at en prestasjonsorientering vil favoriseres fremfor et fokus på mestring hos noen.

Selv om de ikke sorterer Q-utvalget etter oppfatningen om hvordan deres egen leder er, vil det være en fordel å være å være bevisst på at alle har den samme lederen, nettopp fordi erfaringer påvirker oppfatninger.

Å inkludere lederen i undersøkelsen gir meg mulighet til å sammenligne hans syn i forhold til medarbeiderne. Jeg har på forhånd et relativt sterkt inntrykk av at det foregår et godt og stabilt samarbeid mellom leder og medarbeidere og forventer ikke å se noen tydelige distinksjoner fra min oppfatning.

Når det gjelder deres ulike måter å bli ansatt på, antar jeg ikke at dette vil ha stor påvirkning på resultatene. Jeg opplever at de alle ønsker å arbeide innen Nordic Accounts, hvor de som har blitt headhunted har måttet takke ja til en slik stilling og de som har blitt overført med kundene sine allerede har takket ja til å arbeide med slike kunder i sin tidligere stilling.

## 7.4 Kvaliteten i Q-metodiske studier

*”Innen den moderne samfunnsvitenskapen har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. De synes å tilhøre en abstrakt sfære i en slags vitenskapens helligdom, fjernt fra hverdagens interaksjoner, hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende” (Kvale 1997: 158).*

I all forskning vil og bør det være spesielle krav til kvaliteten. Denne kvaliteten måles som oftest gjennom validitet og reliabilitet som bidrar med ulike retningslinjer og vurderingsforhold til funnene i studien (jmfr. Kvalsund 1998). De to kvalitetsbegrepene, samt generaliserbarheten, vil nå gjennomgå nærmere.

## 7.4.1 Studiens validitet

Svarer forskningen på studiens problemstilling?

Validitetsaspektet søker etter å sikre at det som faktisk blir målt, er det som var intensjonelt å måle. Innbefattet i dette, ligger tanken om at noe måles fra eksterne kriterier, som er svært vanlig i de tradisjonelle forskningsmetodene. I en Q-metodologisk studie, derimot, vil validitet ikke tildeles mye rom. Dette er fordi man søker etter å måle sorterernes subjektive oppfatninger og det finnes ikke eksterne kriterier for vurdering av subjektive synspunkter (jmf. Brown 1980, Kvalsund 1998). Individens subjektive gyldighet kan kun vurderes av dem selv, og på denne måten passer ikke validitetsbegrepet, i dens originale betydning, inn i Q-metodologiske studier (Kvalsund 1998).

For å styrke begrepsvaliditeten, kan man sikre at Q-utvalget er utformet til på en måte som bidrar til å svare på studiens problemstilling, altså at Q-utvalget representerer kommunikasjonsuniverset. Jeg valgte å konstruere Q-utvalget på bakgrunn av Fishers (1960) balanserte blokkdesign. Effektene i designet er valgt ut på grunnlag av gjennomgått teori og presentert i 6.2.1.

I tillegg kan prøvepiloter komme med tilbakemelding i forhold til Q-utvalget og sorteringen, noe som er nyttig for å sikre kvaliteten på Q-utvalget, noe mine prøvepiloter virkelig hjalp til med.

Forskeren bør tydeliggjøre instruksjonsbetingelsen, slik at sorteren er helt sikker på hvilke forhold han eller hun skal sortere etter. Gjennom instruksjonsbetingelsen ”Hva passer best med din egen oppfatning?”, vil det være rimelig å anta at sorteringen blir gjennomført på nettopp dette grunnlaget. Dette kan også sies å styrke reliabiliteten.

Å presisere viktigheten av at svarene blir gitt så ærlig som overhodet mulig, vil også være hensiktsmessig. Hvor mye det styrker validiteten er uvisst, men det er rimelig å anta at undersøkelsens anonymitet øker sannsynligheten for ærlige sorteringer.

Det ble først sendt ut en mail fra lederen som vi skrev sammen. Her ble deltakerne informert om undersøkelsen, og kontaktopplysningene ble mine vedlagt, slik at de kunne kontakte meg dersom det var ønskelig. Jeg har også sørget for at informasjonsskrivet rundt undersøkelsen (Vedlegg 1) og instruksjonsskrivet for selve sorteringen (Vedlegg 2) var grundig utformet for

å unngå misforståelser. Som kjent, er P-utvalget i undersøkelsen nordiske borgere, fra Sverige, Danmark og Norge. For å styrke begrepsvaliditeten, ble all informasjon utdelt på engelsk.

Fordi jeg ikke valgte å intervju P-utvalget i etterkant av sorteringen, ble deltakervaliditeten sikret ved at alle fikk vedlagt et kommentarark (vedlegg 3), hvor de selv kunne kommentere Q-utvalget eller Q-sorteringen generelt. Dette var det flere som benyttet seg av og som dermed bidro til en større forståelse av sorteringen til de enkelte deltakerne.

Til sist kan det også være greit å merke seg at selv om Q-sorteringer både kan foretas gjennom intervju og individuelle sorteringer, betyr ikke det at validiteten nødvendigvis er svakere i en av metodene. Van Exel og de Graaf (2005) peker på to validitetsstudier som sammenlignet data- og intervjubaserte Q-sorteringer. De konkluderte med at det er ikke er noen åpenbar forskjell i reliabilitet eller validitet i disse to metodene. Allikevel fører intervjuer vanligvis til at forskeren forstår resultatene bedre, og dette ofte fører til en mer gjennomtrengende tolkning.

#### **7.4.2 Studiens reliabilitet**

Reliabilitet forteller om ulike målinger med samme måleinstrument vil gi samme resultat (Ringdal 2001). Hvor sannsynlig er det at vi oppnår de samme resultatene dersom undersøkelsen gjentas under identiske forhold? For at studien skal ha størst mulig verdi, ønsker man at det er en høy sannsynlighet for at resultatene er identiske ved en senere testing – altså at reliabiliteten er høy. I en Q-metodisk studie vil reliabiliteten angå Q-sorteringen, faktorene, faktorladningene og faktorskårene (Kvalsund 1998). Ved denne typen studier er test-retest den foretrukne måten å undersøke reliabiliteten på, fordi det gir et operasjonelt mål på i hvor stor grad en person er i samsvar med seg selv. ”A response is reliable to the extent behavior at some point in time (a) is the same as at some later point in time (b) under stable conditions” (Brown 1980: 289).

Omfattende studier har ført til at reliabilitetskoeffisienten for en persons korrelasjon med seg selv er estimert til rundt 0.80. Når det gjelder de resterende 20 prosentene, vil det være

rimelig å attribuere dem til mer tilfeldige målefeil; humørsvingninger, hukommelsessvikt og lignende (Brown 1980). En slik reliabilitetskoeffisient vil bety at dersom en faktor består av én person, vil faktorskårens reliabilitet være på 0.80. Dersom flere personer deler samme faktor, vil reliabiliteten øke ytterligere (Kvalsund 1998).

Jeg opplever faktorskårens reliabilitet som det mest sentrale innenfor Q-metodisk forskning og reliabilitet. Dette fordi man i denne typen forskning hovedsakelig baserer tolkningene ut fra faktorskårene. Jo fler som personer som definerer en faktor, jo større er reliabiliteten og dermed kan man være tryggere på at faktorskåren faktisk er korrekt (jmfr. Kvalsund 1998).

Den viktigste typen reliabilitet for Q-metoden er reproduserbarheten (van Exel & de Graaf 2005). Derfor er også, som nevnt, instruksjonsbetingelsen avgjørende for å styrke reliabiliteten. Vil den samme instruksjonsbetingelsen føre til faktorer som representerer lignende synspunkter på temaet ved bruk av et tilsvarende strukturert, men likevel annerledes, Q-utvalg? Og hva med når det gis til ulike personer?

Ved Q-metodiske studier, er det i tillegg anbefalt at forskeren forklarer sin posisjon, og argumenterer for avgjørelser som foretas gjennom forskningsprosessen. Dette presenteres som et eget avsnitt i etter faktoranalysen i neste kapittel.

### **7.4.3 Studiens generaliserbarhet**

Fordi Q-metoden studerer et lite utvalg menneskelig subjektivitet basert på sortering av utsagn av ukjent reliabilitet, har resultater fra Q-metodologiske studier ofte blitt kritisert for sin reliabilitet og dermed også for muligheten for generalisering. Ifølge Brown (1980) er et viktig begrep bak Q-metodikken at det kun eksisterer et begrenset antall ulike synspunkt om et emne. Basert på funnene av to ulike tandemstudier, konkluderte Thomas og Baas (1992) med at skeptisisme i forhold til denne typen reliabilitet ikke er berettiget.

I Q-metoden er diskusjonen av generaliserbarhet ivare tatt under presentasjonen av kommunikasjonsuniverset tidligere i kapittelet. Målet med Q-metodologiske studier er nettopp å studere ulike subjektive oppfatninger om et operant (antatt universelt) emne, ikke hvor stor andel av utvalget som følger noen av dem (van Exel & de Graaf 2005).

Det har ikke eksistert et mål om å generalisere resultater fra denne studien til andre personer, tider eller steder. Det homogene og potensielt skjeve P-utvalget gjør dette komplisert.

Gruppen med informanter er homogen på flere måter. For det første ved at de alle er menn som har blitt ansatt for samme type egenskaper, har samme type jobb og er tilnærmet like i alder. Dette fører til at man ikke kan utelukke at en blandet gruppe informanter ville svart annerledes. Det kan også være at de er påvirket av rådende meninger og oppfatninger i organisasjonskulturen de alle er en del av. For det andre er gruppen homogen med tanke på at instruksjonsbetingelsen fokuserer på samme leder. En leder som antas å ha både utstråling og troverdighet. Selv om instruksjonsbetingelsen ikke retter direkte oppmerksomhet mot lederen, er det logisk å anta at oppfatninger knyttes til erfaringer. Dette vil også antas å ha effekt på reliabiliteten. Det kunne derfor vært interessant med en flernivåanalyse, for å få en sjekk med ulike feilkilder som kan ha påvirket sorteringen. Vil andre selgere bidra med lignende sorteringer? Vil selgere med en mindre karismatisk leder bidra til lignende sorteringer? Igjen må jeg understreke at min studie er eksplorerende, og intensjonen er å se hvorvidt faktoranalysene kan føre til en dypere forståelse rundt emnet som så kan følges opp med videre forskning.

Nå som studiens metodologiske tilnærming har blitt presentert, vil neste kapittel ta for seg funnene ved analysen av studien.



## 8 FAKTORANALYSE

Jeg valgte altså en to-faktor løsning gjennom PQMethod 2.20 (Schmolck 2011). Som faktorladningstabellen (tabell 6) viser, var det tilfeller med høy ladning på begge faktorer, lav ladning på begge og høy ladning på én faktor og lav på den andre. Det er altså sistnevnte ladninger som er aktuelle å ta med videre i analysen.

Korrelasjonen mellom faktorskårene var på 0.33, noe som tilsier at det er flere likheter mellom faktorene. For å få en oversikt over hvilke oppfatninger og synspunkter som ligger i hver av faktorene, vil de først bli presentert hver for seg. Jeg vil i tillegg presentere hvilke informanter som ladet høyt på faktoren Ladningsverdien følger etter i parentes. Deretter vil distinkte forskjeller og likheter presenteres.

Underveis i presentasjonen vil jeg trekke frem utsagn fortløpende for å eksemplifisere mine begrunnelser. Når ulike utsagn presenteres, vil den gjennomsnittlige faktorverdien presenteres i parentes, med faktor I først. Utsagnenes verdi vil variere fra -4 til +4, i henhold til sorteringsmatrisen presentert i forrige kapittel.

### 8.1 Faktor I

Faktor I består av 6 personer: ”Per” (0.7897), ”Jonas” (0.8679), ”Espen” (0.7278), ”Karl” (0.8255), ”Thomas” (0.6239) og ”Harald” (0.7567).

Det som karakteriserer faktor I er oppfatningen om at arbeidsmiljø er et lederansvar. I tillegg gir de klart uttrykk for at lederen bør sette mål som alle kan si seg enige i. Motivasjonen for å oppnå målene, vil også være givende for organisasjonen. Dette vises gjennom sorteringene, hvor faktor I rangerer følgende utsagn høyest:

22. The managers should be concerned with a good working environment and job satisfaction, because it promotes greater commitment among the employees. BCF (+4)

31. To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me. BCF (+4)

Det er interessant å merke seg at faktor I har plassert to utsagn konstruert av samme kombinasjon, BDF, på motpolen. Gjennom kommentarer fra ”Espen” og ”Karl”, som begge lader høyt på faktoren, viser det seg at de opplever *risk-taking* som en nødvendighet og at de først og fremst jobber hardt fordi de liker jobben og ansvaret den medfører, ikke for å unngå kritikk.

Utsagn 20 og 24 er dermed påstander som faktor I relaterer seg minst med.

20. The leader should not give me too much responsibility, because I take chances instead of asking for help. BDF (-4)

24. I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader. BDF (-4).

De viser også videre at de ikke er redde for negative tilbakemeldinger og kritikk. Som en konsekvens av dette, opplever de heller ikke at frykt for tilbakemeldinger er med på å øke prestasjoner og bidra til gode resultater for organisasjonen. Å være redd for å feile, er særlig kjent ved et prestasjonsorientert individ. Det samme gjelder fokus på konkurranse og sammenligning (Dweck 1986). Faktor I tar i tillegg avstand til synspunkter som omhandler å stille seg i en bedre posisjon enn andre medarbeidere. Ved å stille seg uenig i nevnte utsagn nedenfor, tyder det på at de ikke identifiserer seg med et prestasjonsorientert fokus.

1. It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation. ADF (-2)

4. A manager can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative. ADF (-3)

19. Since it feels terrible not to achieve the requirements my manager has set for me, I work hard to meet these goals. BDE (-2)

25. I want my manager to give me a lot of feedback so that I can strengthen my position among my colleagues. ADE (-3)

I tillegg viser de pågangsmot og engasjement ved å ikke la seg skremme ved ansvar. Faktor I identifiserer seg altså ikke med tanken om at arbeidsinnsatsen er en effekt av frykten for kritikk.

14. If the manager gives me a lot of responsibility, I will work hard to avoid failure and feel bad about myself. BDE (-2, -1)

Ikke bare virker faktor I uredde for tilbakemeldinger, men de ser i tillegg en stor verdi av å få tilbakemeldinger fra lederen. De opplever konstruktive tilbakemeldinger som en nødvendighet for egen kompetanseutvikling. Men kanskje viktigere: de opplever større motivasjon for å nå organisasjonens mål dersom lederen bidrar med konstruktive tilbakemeldinger.

2. A manager who contributes with constructive feedback motivates me to strive for the goals of my organisation. ACF (+3).

7. It is crucial for my competence development that the leader provides constructive feedback. ACE (+2)

Medarbeiderne som definerer faktoren, motiveres tydelig av tillit fra lederen. Dersom lederen viser tillit, særlig gjennom å la medarbeiderne lede seg selv, vil sannsynligheten for at organisasjonen når sine mål øke.

29. If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation. ADF (+3)

30. A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves. ACF (+3)

Ansvarliggjøring og tillit er altså viktig for medarbeiderne i faktor I. De opplever i tillegg at det er med på å styrke tilknytningen man har til organisasjonen. Ansvar gir personene i faktor I økt mestringsmotivasjon for prestasjoner både på personlig og profesjonelt plan. Det kan også tyde på at de opplever at ansvaret må være et resultat av tillit fra leder og ledelse, ettersom dette er rangert høyest innen faktor I.

18. I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job. BCE (+2)

21. A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work. ACF (+2)

15. The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation. BCF (+1)

Så langt har faktor I tegnet et bilde av å favorisere ansvar, tilbakemeldinger og tillit. De har også rangert frykt for feiling, høy konkurranseinnstilling og andre prestasjonsrelaterte temaer med negativ verdi. Dette leder oss automatisk videre til det som etter min mening er det aller mest iøynefallende funnet ved undersøkelsen. Det som virkelig er interessant å merke seg ved gjennomsnittssorteringen til faktor I, er at den viser en tydelig identifisering med utsagn som omhandler *mestringsorienterte* perspektiver. Hvis vi tar en titt på utsagnene som er plassert til høyre for den nøytrale kolonnen, er hele 12 av 13 utsagn om mestringsorientering.

Følgende utsagn er eksempler på dette, hvor det mestringsorienterte aspektet er uthevet med fet skrift.

5. Managers must listen to their employees' needs and suggestions because this motivates the employees to **increase the competence** that are necessary to perform their jobs. ACF (+1)

7. It is crucial for **my competence development** that the leader provides constructive feedback. ACE (+2)

9. A leader who shows interest in me as a person gives me the motivation **to develop myself** personally. ACE (+2)

10. The manager should encourage me to **develop my competence** in the benefit of the organisation. BCF (+1)

12. A leader who encourages me makes me more motivated to **master the challenges** that come with my job. BCE (+1)

21. A leader who relies on me can expect **a greater dedication** from me at work. ACF (+2)

Når man jobber mot langsiktige mål, vil det være en fordel å fokusere på den mestringsorienterte motivasjonen for å oppnå sterkest utholdenhet. Og det er nettopp det informantene gjør. Det kan - som nevnt - ta flere års arbeid før en kontrakt signeres.

## 8.2 Faktor II

Det er to personer som representerer faktor II, "Christopher" (0.8350) og "Andreas" (0.7920).

På venstre ytterpol har faktor II plassert to utsagn som fokuserer på tilbakemeldingens påvirkning på prestasjonsorientering. Plasseringen av utsagnene viser tydelig at medarbeiderne som definerer faktoren *ikke* har tro på at tilbakemeldinger vil føre til at man styrker sin posisjon blant andre ansatte. I tillegg viser det seg at medarbeiderne *ikke* er av oppfatningen om at tilbakemeldinger vil føre til økt konkurranse blant de ansatte.

25. I want my manager to give me a lot of feedback so that I can strengthen my position among my colleagues. ADE (-4)

32. Feedback from my manager is an effective technique to produce competitive performance by me and my organisation. BDF (-4)

På motsatt pol, har faktor II plassert et utsagn som tilsier at konstruktive tilbakemeldinger fra lederen øker motivasjonen for å nå de organisasjonsmessige, satte målene.

2. A manager who contributes with constructive feedback motivates me to strive for the goals of my organisation. ACF (+4)

7. It is crucial for my competence development that the leader provides constructive feedback. ACE (+1)

Et lignende utsagn er altså plassert litt mer nøytralt. Utsagnet skiller seg fra det første, ved at det fokuserer på personlig prestasjon, fremfor målbar prestasjon for selve organisasjonen. Plasseringen tilsier at de i det minste ikke er sterkt uenige med utsagnet. Samtidig virker det som om også medarbeiderne er av oppfatningen om at *det som kan måles alltid vil bli tillagt størst fokus*.

På faktor IIs høyre ytterpol, finner vi også:

23. A leader who shows care and concern for me strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals. ADF (+4)

3. I perform better than others if my leader shows that he appreciates my skills and qualifications. ADE (+3)

Med en slik høy rangering, er det tydelig at faktor II vektlegger en leder med emosjonell intelligens. Opplevelsen er at omsorg fra lederen, øker prestasjonsmotivasjonen for

bedriftsmessige måloppnåelser. Faktoren viser også at anerkjennelse og konkurranse har en viktig plass. I et prestasjonsorientert miljø, blir konkurranse vektlagt mer enn mestring. Samtidig viser faktoren en nøytral holdning kompetanseutvikling som resultat av lederens empatiske evner. Årsaken til at utsagnet har blitt plassert nøytralt i forhold til utsagn 3, kan være den mestringssmotiverte orienteringen i sistnevnte utsagn.

26. I get more motivated to develop my competence when leaders empathise with my personal situation. ACE (0)

Med utsagnene nedenfor, kan det tyde på at faktor II mangler et positivt syn på måloppnåelse. En mulig årsak til at faktoren har et noe uheldig syn på målsettingens effekt, fordi det oppleves annerledes for dem enn i mange andre yrker. For deltakerne i undersøkelsen er lønnen som kjent et resultat av bonusordninger. Det kan tenkes at det er bonusordningene som driver dem mot målene mer enn troen på at de vil klare det. Altså ønsket om å oppnå målene forsterkes av ønsket om en bonus fremfor ønsket om mestringsfølelse. Ytre motivasjon har større påvirkning enn indre dersom dette er tilfelle.

19. Since it feels terrible not to achieve the requirements my manager has set for me, I work hard to meet these goals. BDE (-3)

31. To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me. BCF (-3)

27. My manager's goal setting makes me work harder because it will strengthen my beliefs in my own skills to reach these goals. BCE (-2)

Faktor II lar seg altså ikke motiveres av målsetting. I kapittel 3 ble det nevnt at målsetting hever innsatsen (Locke & Latham 1990). Målene settes av lederen, på bakgrunn av enighet fra fellesskapet. De er tydelige og fører til økt motivasjon og dermed fremgang for organisasjonen. Faktor II er av en annen oppfatning. På den negative tallverdien av sorteringsskjemaet, har de plassert en formening som tilsier at målsetting øker prestasjoner fordi man får en større tro på at man har evnene som kreves for å nå disse målene. Det vil altså si at utsagnet inneholder en underforliggende oppfatning om at målsetninger er realistisk sett oppnåelige for medarbeiderne.

Det viser seg tydelig ved gjennomsnittsfordelingen til faktoren, at dette er medarbeidere som ikke opplever at ansvar øker mestringsmotivasjonen. Plasseringen av utsagn 18 under -2, illustrerer dette. De stiller seg mer nøytralt til at økt ansvar fører til sterkere tilknytning til organisasjonen.

18. I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job. BCE (-2)

15. The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation. BCF (0)

Konstruktive tilbakemeldinger kan altså påvirke personlig utvikling, men i faktor IIs tilfelle, kan det synes at oppnåelsen av organisasjonsmessige mål er av større betydning. Det virker ikke som om faktor II identifiserer seg med holdningen om at tilbakemeldinger er ubehagelige, men nyttige for å forbedre jobbprestasjoner. Det kan dermed virke som om medarbeiderne er kritiske til at ansvar øker prestasjoner som en påvirkning av å unngå feiling. Plasseringen av 1, 14 og 24 åpner for en tolkning om at faktor II ikke opplever tilbakemeldinger som ubehagelige:

1. It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation. ADF (-3)

14. If the manager gives me a lot of responsibility, I will work hard to avoid failure and feel bad about myself. BDE (-1)

24. I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader. BDF (-1)

Å plassere noe rundt den nøytrale kolonnen i en Q-sortering, betyr ikke nødvendigvis at man er nøytrale til påstanden. Hva det derimot betyr, er at i forhold til de andre utsagnene i sorteringen, er det disse man har de mest nøytrale holdningene til. Av de 32 utsagnene, handler 3 om tillit. Alle tre har blitt plassert nøytralt av faktoren, men vi kan skimte at faktoren stiller seg litt mer enig til utsagn 21.

21. A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work. ACF (+1)

Dette viser at dersom medarbeidernes som definerer faktor II blir møtt med tillit fra lederen, vil de mest sannsynlig også øke sitt engasjement på arbeidsplassen. De to andre utsagnene

fokuserer mer på organisasjonens mål og fremgang, og det kan være årsaken til at de velger å plassere 21 høyere, fordi de først og fremst fokuserer på seg selv og egen evne.

29. If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation. ADF (0)

30. A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves. ACF (0)

Oppmuntring fører til både mestringsmotivasjon og utvikling av kompetanse. Lederen bør derfor oppmuntre sine medarbeidere til å utvikle kompetansen sin, for sikre fremgang i organisasjonen. Oppmuntring bidrar også til å øke mestringsmotivasjonen i forhold til arbeidsoppgaver – det kan dermed virke som om vi er i en meget positiv spiral ved disse utsagnene:

10. The manager should encourage me to develop my competence in the benefit of the organisation. BCF (+1, +2)

12. A leader who encourages me makes me more motivated to master the challenges that come with my job. BCE (+1, +2)

## 8.3 Distinguishing statements

Som forventet, viser analysen tegn på mye enighet blant medarbeiderne. Fordi det er en homogen gruppe, var det ikke antatt å kartlegge faktorer med fler ulikheter enn likheter. Det er allikevel 10 utsagn som peker seg ut som *distinguishing statements*. Det vil si at utsagnene er sortert signifikant ulikt i hver faktor. Det gjelder 3, 4, 11, 18, 23, 24, 29, 30, 31 og 32.

Samtlige har en signifikans på  $p < .01$  mellom faktor 1 og faktor 2.

Tydeligst signifikans finner vi ved utsagn 31. Her er forskjellsskåren på hele 3.25. Forskjellen i sorteringsverdien ligger på 7. (Vedlegg 8 og 12).



31. To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me. BCF (+4, -3)

32. Feedback from my manager is an effective technique to produce competitive performance by me and my organisation. BDF (0, -4)

Som vi har sett, har faktor II vist tydelige tegn på et manglende positivt syn når det gjelder måloppnåelse. Her forsterkes dette ytterligere, da faktorene skiller seg tydelig fra hverandre. Det blir også rimelig klart at feiling ikke har påvirkning på motivasjonen for faktor I. De er dermed opptatt av klare mål, som trigger mestringsfølelsen, slik at man jobber hardt. Ikke for å unngå kritikk eller oppnå ytre belønning.

24. I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader. BDF (-4, -1)

På bakgrunn av dette kan det også virke som om faktor I har et annet pågangsmot enn hva faktor II har. Faktor II innser at de kan komme til å arbeide mer for å unngå kritikk og at en lederstil som viser mer omsorg er det som først og fremst motiverer for å skulle gjøre en innsats for organisasjonen. I tillegg har de et sterkere behov for å bli sett.

4. A manager can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative. ADF (-3, +2)

23. A leader who shows care and concern for me strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals. ADF (0, +4)

3. I perform better than others if my leader shows that he appreciates my skills and qualifications. ADE (-1, +3)

At faktor I er mer positiv til et selvstyre enn såkalt '*dulling*' gjenspeiles også i sorteringen. Som vi har sett, er ansvarliggjøring og selvledelse et resultat av tillit, som settes høyt hos faktor I. Ansvar skremmer ikke dem, de opplever det heller som en avgjørende motivasjon for å kunne lykkes i jobben. Dette er også med på å styrke den signifikante forskjellen i de to ulike faktorenes ønske om ledelsesstil.

30. A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves. ACF (+3, 0)

29. If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation. ADF (+3, 0)

18. I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job. BCE (+2, -2)

11. It is more likely that I will do better than others at work, if my leader encourages me. BDE (-2, +1)

Foruten ti *distinguishing statements*, er det flere utsagn som indikerer at faktor II har behov for et nærere og mer synlig forhold til lederen sin. De ønsker å både bli hørt og inkludert:

5. Managers must listen to their employees' needs and suggestions because this motivates the employees to increase the competence that are necessary to perform their jobs. ACF (+1, +3)

6. It is important that the manager listens to my ideas and suggestions in order to support my competitive drive. ADE (0, +2)

Begge faktorene viser at interesse fra lederen både blir satt pris på og fører med seg økt motivasjon.

9. A leader who shows interest in me as a person gives me the motivation to develop myself personally. ACE (+2, +3)

17. If the manager is curious and overattentive about my effort at work, I will get nervous and underperform. ADE (-3, -2)

## 8.4 Lederens sortering

Av informantene i undersøkelsen var det tre stykker som ikke ble flagget på noen av faktorene. "Sverre" (faktor I: 0.2523, faktor II: 0.3199) ladet relativt lavt på begge og kan ikke sies å identifisere seg med noen av dem. Det interessante med "Sverre" er at han jobber alene

i utlandet med mye hjemmekontor. ”Martin” ladet høyt nok til å flagges (faktor I: 0.4626, faktor II: 0.5222), men fordi han har høy ladning på begge faktorene, vil han vanskelig kunne representere den ene faktoren fremfor den andre.

Ved flagging av faktorene, valgte jeg å ikke flagge lederen. Han hadde faktorladninger på faktor I: 0.628 og faktor II: 0.6017. Det betyr at han identifiserer seg betydelig med *begge* faktorene. Jeg vil nedenfor trekke inn for det meste *distinguishing statements* mellom faktor I og II hvor det kan være interessant å merke seg hvordan lederen stiller seg i forhold til faktorene. Etter utsagnene vil de ulike ladningene presteres i parentes i rekkefølgen faktor I, faktor II og lederen.

Lederen deler en oppfatning med faktor I om at tillit til medarbeiderne har en positiv effekt ettersom det motiverer til forbedret prestasjon som igjen gagnar organisasjonen. Dersom lederen viser tillit til sine medarbeidere, forventer han at de viser et større engasjement på arbeidsplassen. Samtidig identifiserer han seg mer med faktor IIs formening om at tillit til medarbeidernes evne til å lede seg selv ikke nødvendigvis vil føre til forbedring, noe faktor I er tydelig på at det vil.

29. If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation. ADF (+3, 0, +4)

21. A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work. ACF (+2, +1, +4)

30. A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves. ACF (+3, 0, -1)

I følge lederen skaper enighet rundt tydelige mål, motivasjon. Blant utsagn om emosjonell intelligens, er det evnen til å vise omsorg for medarbeiderne, lederen kjenner seg best igjen i. Dette fordi det vil øke motivasjonen ytterligere og sikre at målene faktisk nås.

31. To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me. BCF (+4, -3, +2)

23. A leader who shows care and concern for me strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals. ADF (0, +4, +3)

Når det gjelder ansvar, er lederen av den oppfatning om at ansvar fører til en sterkere identifisering av prosessen i organisasjonen, men han er lite enig i at ansvar har positiv effekt på mestringsmotivasjonen, slik faktor I synes å ha.

15. The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation. BCF (+1, 0, +3)

18. I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job. BCE (+2, -2, -2)

Det han derimot identifiserer seg med hos faktor I, er det sterke uttrykket om at arbeidsinnsats ikke er en effekt av frykt for negative tilbakemeldinger. Dette står også i stil med hans negative holdning til den tidligere ordre- og kontrollstilen.

20. The leader should not give me too much responsibility, because I take chances instead of asking for help. BDF (-4, -2, -4)

24. I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader. BDF (-4, -1, -4)

1. It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation. ADF (-2, -3, -3)

17. If the manager is curious and overattentive about my effort at work, I will get nervous and underperform. ADE (-3, -2, -3)

14. If the manager gives me a lot of responsibility, I will work hard to avoid failure and feel bad about myself. BDE (-2, -1, -2)

4. A manager can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative. ADF (-3, +2, -2)

Lederen har i tillegg en sterk formening om at oppmuntring vil øke mestringsmotivasjonen, ikke prestasjonsmotivasjonen.

12. A leader who encourages me makes me more motivated to master the challenges that come with my job. BCE (1, +2, +3)

13. A leader should encourage employees to compete in order to improve the progress of this organisation. BDF (-1, -1, -3)

## 8.5 Hvordan forskeren påvirker subjektivitet og resultater

Fordi det er forskeren som velger Q-utvalget blir forskerens subjektivitet dratt inn studien. På denne måten er det ikke bare Q-sortererens subjektivitet som blir synliggjort gjennom Q-sortering, men også forskerens gjennom valg av utsagn. Man kan si at i en Q-studie står subjektivitet fra både forskeren og Q-sortererens i et dynamisk forhold, og begge ligger i faktorene med forskerens subjektivitet i bakgrunnen og Q-sortererens i forgrunnen. Derfor er det vesentlig at forskeren forklarer sin rolle så mye som mulig, hvordan de selv påvirker forskningsprosessen med sin subjektivitet. Allgood og Kvalsund mener dermed at det i en masteroppgave er nødvendig at studenten skriver et eget kapittel om hvordan de situerer seg og påvirker forskningen. På den måten vil hele forskningsprosessen oppleves som noe konstruert av både forsker og student. Dette gjenspeiler en postmoderne tenkning om at sannhet er kontekstuell i motsetning til universell (Allgood & Kvalsund 2010).

På én måte kan man si at min subjektivitet ikke skinner tydelig gjennom. Q-utvalget ble som kjent utviklet basert på Fishers (1960) balanserte blokkdesign, noe som har bidratt til å systematisere Q-utvalget. Når det gjelder effeketene og nivåene som ble valgt inn i designet, er dette effekter som har blitt presentert gjennom oppgavens teori.

Jeg har nevnt underveis at jeg ikke forventet å se klare distinksjoner gjennom en faktoranalyse, grunnet den homogene gruppen med informanter. I tillegg er informantene voksne og modne menn, med generøse lønninger. Dette ga meg en antakelse om at mennene ikke hadde tydelige formeninger om at lederen har avgjørende påvirkning på motivasjonen deres. Gjennom analysearbeidet har jeg vært bevisst og åpen for å oppdage nye syn enn hva min egen oppfatning fortalte meg. Det fant jeg også gjennom Faktor 2. Det hadde imidlertid vært interessant å undersøke en heteroeogen gruppe for å fokusere mer på forskjeller og likheter mellom ulike grupper og ikke innad i én gruppe. Det lot seg ikke gjøre her, men med tanke på oppgavens tema og Q-metodologiens fokus på subjektivitet, er det etter min mening like relevant å fokusere på homogene informantgrupper.



## 9 DISKUSJON OG VIDERE FORSKNING

Jeg vil nå drøfte funnene som oppstod gjennom analysen av studien. Dette vil bli gjort på bakgrunn av oppgavens presenterte teori. Avslutningsvis vil jeg forsøke å svare oppsummerende på problemstillingen: Hvilke faktorer ved den coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidsslivssammenheng?

### 9.1 Lederens muligheter til å motivere medarbeider

For at lederen skal kunne motivere de ansatte til å utvikle kompetansen sin og prestere bedre, er det en stor fordel om han kjenner til de bakenforliggende motivasjonsaspektene til hver medarbeider. Som oppgaven har pekt på i kapittel 4, motiveres vi av prestasjoner, anerkjennelse, involvering, ansvar, forfremmelse og vekst. Dette er alle elementer som den coachende lederstil fokuserer på. Felles for alle mennesker er behovet for anerkjennelse, og slike menneskelige kunnskaper vil lederen dra stor nytte av. Crane (1999) pekte på en undersøkelse hvor medarbeiderne først og fremst ønsket anerkjennelse fra lederen, men det er viktig å være bevisst på at anerkjennelse også kan komme i ulike former. Lederne må dermed både se og anerkjenne hver medarbeider for å optimalisere motivasjonen og prestasjonen på arbeidsplassen. Dette henger også sammen med Maslows teori (1970) om at alle mennesker har en iboende trang til selvrealisering. Slike motiv er det avgjørende at lederen har kjennskap til. Dette gjelder også McClelland (i Gjerde 2010) og Dweck (1986) sine teorier om prestasjonsbehov og kompetansemål. Jo mer lederen kjenner til slike teorier, jo lettere vil han vite hvordan han kan påvirke individene.

Oppgaven har gjentatte ganger pekt på verdien av en eklektisk holdning til både coaching og lederstil. Som nevnt (5.2) har lederen flere ulike roller og oppgaver som skal utføres, å motivere og inspirere de ansatte er bare en liten del.

*Den Gode Sirkel*, presentert i Eggen (1999), illustrerer effekten av en altruistisk egoistisk holdning, hvor fokus på sterke sider og positive tilbakemeldinger vil øke selvtillit, trivsel og

arbeidsinnsats og dermed føre til bedre resultater. Dette opplever jeg som kjernen i en coachende lederstil. Det er slik en leder bør tenke. Han må forstå at ved å fokusere på hver enkelt medarbeider og støtte dem individuelt, vil effekten vises i organisatorisk vekst. En slik formel virker kanskje enkel i seg selv, men fordi coaching ikke er etablert som en egen vitenskap, bør heller ikke teoriene være for avanserte (jmfr. Berg 2006).

## 9.2 Faktorenes self-efficacy

Å vurdere et individs self-efficacy kan være komplisert i seg selv. Å vurdere en hel faktor er ikke enklere. Jeg antar at faktor I har høyere self-efficacy enn faktor II. Faktor I viser en trygghet når det gjelder egen kompetanse, de har ikke behov for å prestere bedre enn andre, men ønsker å utvikle seg selv og produsere gode resultater for organisasjonen. Dette er tegn på en høy self-efficacy (Bandura 1997).

Begrunnelse forsterkes av følgende:

I 4.3 ble det pekt på tre ulike områder hvor grad av self-efficacy har en tydelig påvirkning. Det første området var *målsetting*, hvor individer med lav self-efficacy har en mer negativ holdning til målsetting enn individer med høy self-efficacy. Som faktoranalysen i kapittel 7 har påpekt (spesielt gjennom utsagn 31), har faktor I en betydelig mer positiv holdning til målsetting enn faktor II.

Det andre området er *innsats*. Individer med høy self-efficacy investerer som oftest mest innsats ved utfordringer. I tråd med Dwecks teori om motivasjonsorientering (1986), vil mestringsorienterte tilskrive mer innsats enn prestasjonsorienterte. Faktoranalysen har som kjent vist at faktor I er sterkt mestringsorientert fremfor prestasjonsorientert, da 12 av 13 positive verdier i skjemaet ble tildelt utsagn som inneholdt et mestringsorientert fokus. Dette bidrar til å ytterligere støtte påstanden om at faktor I har høyere self-efficacy enn faktor II. Det siste området hvor self-efficacy har en klar innvirkning, er *vedvaring*. Jo høyere self-efficacy, jo mer utholden er man. Ut fra faktoranalysen, er det vanskelig å si noe om utholdenheten til faktorene. Men det er kjent at dette er medarbeidere som først og fremst arbeider mot langsiktige mål. Dermed er det rimelig å anta at målene som settes er av langsiktig karakter, og fordi faktor I er mer positiv til målsetting enn faktor II, vil det i tillegg være rimelig å anta at de har en høyere utholdenhet og pågangsmot enn faktor II.



Antakelsen om at faktor I har høy self-efficacy og at faktor IIs self-efficacy er lav, kan ytterligere bekreftes gjennom tabell 3 (Bandura 1997: 20). Tabellen konstaterer at atferd og tilstander forklares av både grad av self-efficacy og forventning om utfall. Samtlige medarbeidere i undersøkelsen har lukrative bonusordninger som fører til at de med høy sannsynlighet tilhører høyresiden av tabellen, altså at de har positive forventninger om utfallet av utfordringen. I følge tabellen, vil de med høy self-efficacy og positive forventninger om utfallet, føre til et produktivt engasjement, høye ambisjoner og personlig tilfredsstillelse (Bandura 1997). Faktor I har tegnet et bilde av seg selv som mestringsmotiverte, organisasjonsfokuserte, trygge og selvstendige og det kan dermed vanskelig motargumenteres for at de ikke hører hjemme her. Har man derimot positive forventninger om utfallet, men lav self-efficacy, resulterer det i nedsatt selvverd og motløshet (Bandura 1997). I en slik situasjon, antar jeg at omsorg og anerkjennelse vil ha effekt på selvfølelsen og self-efficacy. Og fordi det har blitt vist i kapittel 7 at faktor II har et større behov for og ønske om å bli lyttet til, anerkjent og forstått som individ, vil det være grunn til å påstå at de passer inn i denne delen av tabellen. Dermed blir enkelte av coachingferdighetene et verktøy for å heve medarbeiderne i faktor IIs self-efficacy.

### **9.2.1 Faktorenes ultimate lederstil**

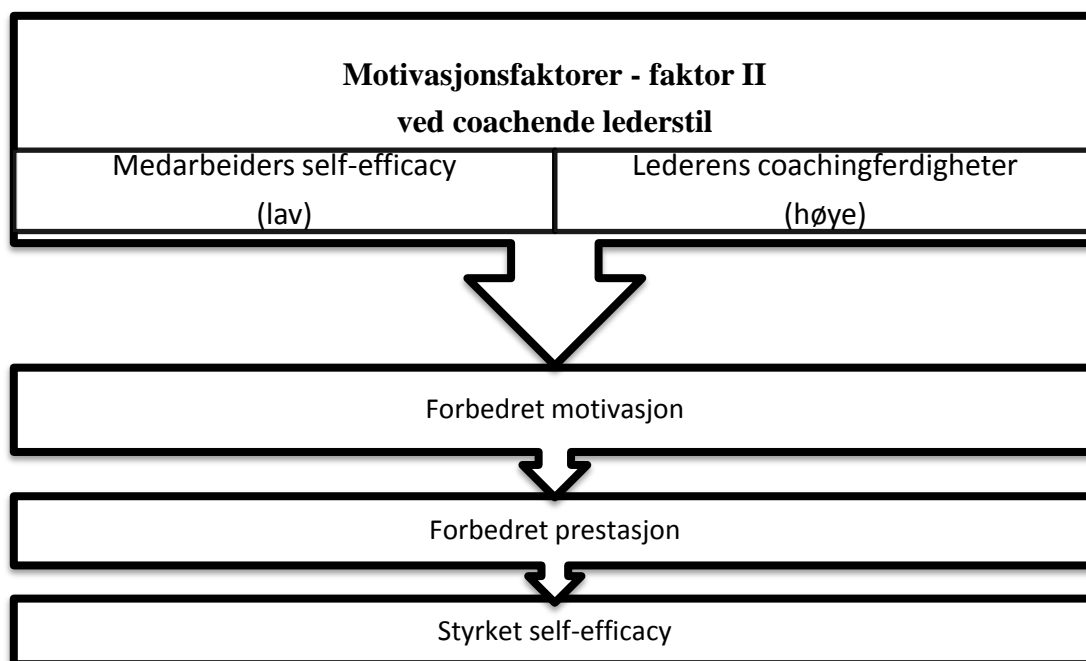
Faktor I viser et tydelig mestringsorientert fokus i sin sortering. Som kapittel 4.2 har vist, er mestringsorientering og prestasjonsorientering to ulike kompetansemål som påvirker motivasjonen for utføring av oppgaver. Mestringsorienterte individer er mer fokuserte på å mestre selve oppgaven og utvikle egne ferdigheter (Dweck 1986, 2000) og det er altså her jeg vil kategorisere faktor I. De viser gjennom sin sortering (7.1.) at de er uredde for negative tilbakemeldinger og feiling. I tillegg viser sorteringen et tydelig tegn på at de ønsker å mestre, og er fokuserte på utviklingen av egen kompetanse. Et slikt fokus illustrerer i tillegg en trygghet på seg selv, noe det er tydelig lagt vekt på i beskrivelsen av ønskede kvalifikasjoner hos de ansatte i Nordic Accounts.

Samtidig viser faktor I at det ikke nødvendigvis er seg selv de ønsker å se resultatene gjennom. Ved å se på hvor de har plassert hver kombinasjon av celler, er det tydelig å se at

kombinasjonen *BCF* har blitt plassert høyest hos faktoren. *BCF* omhandler lederens coachingvirkemidler, medarbeidernes mestringsmotivasjon og organisasjonens prestasjoner. *ACF* kommer på andreplass og fokuserer på lederens coachingferdigheter og personlige egenskaper i stedet. Det vil være logisk å anta at faktor I er trygge på seg selv, så trygge at de ønsker å mestre oppgavene, for å utvikle seg selv. Og så trygge at de ikke behøver å få anerkjennelse gjennom personlig prestasjon, så lenge innsatsen gir utslag i organisasjonens utvikling.

Undersøkelsen gir ingen svar på generell self-efficacy, spesifikk self-efficacy, grad av arbeidsmotivasjon eller reell kompetanse hos medarbeiderne. Men basert på personlige samtaler med lederen, synes medarbeiderne å ha kompetansen som er nødvendig og lederen å ha tilstrekkelig med utstråling og egenskaper til å bli oppfattet som troverdig og medmenneskelig. På grunnlag av resultatene fra DeRue, Barnes og Morgeson (2010) i kapittel 4, virker det som om medarbeiderne i faktor I vil dra nytte av en dirigerende lederstil. DeRue, Barnes og Morgeson (2010) konkluderte med at den mest effektive lederstilen både vil være påvirket av lederens og medarbeidernes egenskaper, og med tanke på min subjektive vurdering om at lederen er særdeles karismatisk av natur, vil en dirigerende lederstil være mest effektiv dersom medarbeidere har høy self-efficacy.

Det som er interessant å merke seg, er at faktor IIs uttrykk om omsorg og empati fra lederen, gjenspeiler seg i en rangering av kombinasjonenes plassering i sorteringsmatrisen. Faktor II plasserer alle kombinasjonene som omhandler lederens ferdigheter og personlige egenskaper (A) høyere enn bruk av virkemidler (B). Faktor II har som kjent uttrykt et ønske om å bli hørt, satt pris på og vist omsorg ovenfor. De har i tillegg vist at de har et relativt negativt forhold til målforpliktelse, noe som alt i alt kan tyde på at faktor II har lav self-efficacy. Det er vanskelig å si noe om hvor lav den er, men det er tydelig at den er lavere enn faktor I. I tråd med DeRue, Barnes og Morgesons studie (2010), vil det dermed være rimelig å anta at en coachende lederstil passer best for faktor II. Dersom denne lederstilen skal benyttes, må man i tillegg ta hensyn til lederens personlige egenskaper – om han har utstråling og evnen til å bli oppfattet som troverdig. Som kjent, har jeg altså godt god for at han har disse egenskapene.



Figur 13: Antatt utvikling for faktor II.

På bakgrunn av undersøkelsen til DeRue, Barnes og Morgeson (2010) vil kombinasjonen lav self-efficacy og høy grad av utstråling føre til styrket self-efficacy. Figur 12 viser en antatt utvikling for faktor II, basert på funnene fra DeRue, Barnes og Morgesons studie kombinert med resultatene fra egen studie. Det er i første rekke coachingferdigheter som empati, anerkjennelse og oppmuntring som antas å ha påvirkning på faktor IIs motivasjon. Det vil være rimelig å anta at dersom lederen har kjennskap til medarbeidernes ønsker om kvaliteter ved lederen, samt det faktum at disse kvalitetene finnes hos lederen, vil bidra til å øke medarbeidernes self-efficacy, slik at de styrker sin self-efficacy og presterer bedre i fremtidige arbeidsoppgaver.

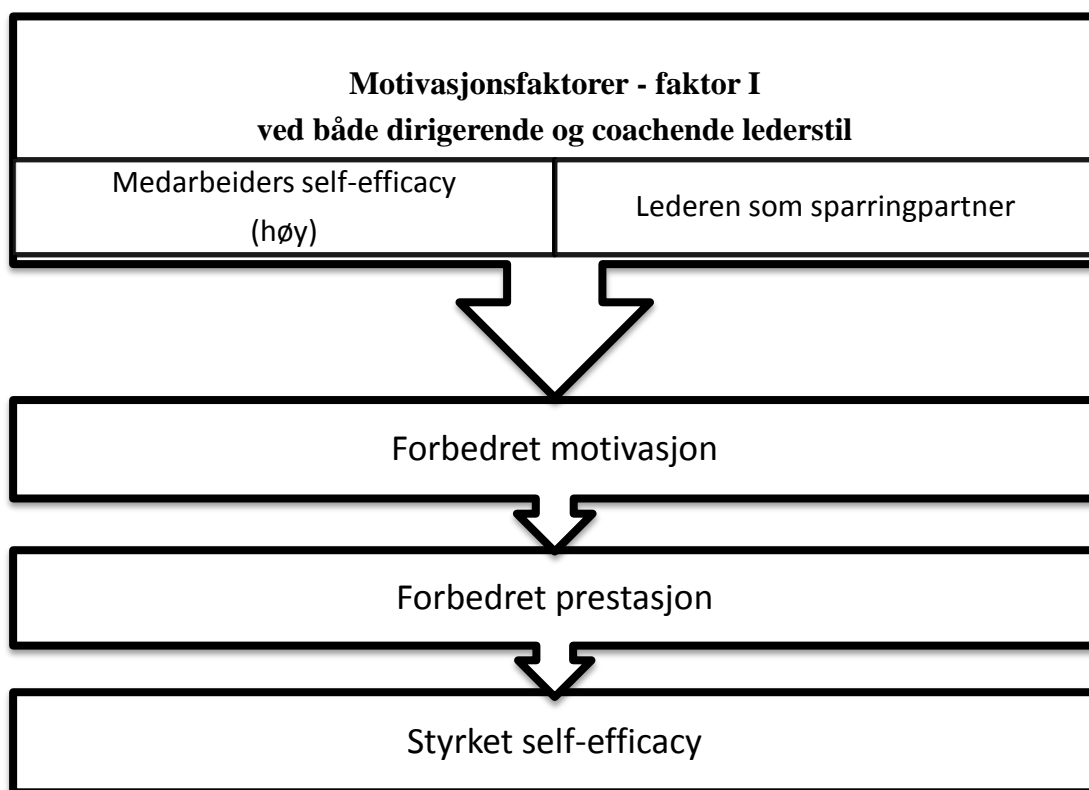
I faktoranalysen viste faktor II å ha en negativ innstilling til målsetting. Det vil derfor være avgjørende at lederen jobber med dette. Det er særlig to måter som lederen kan endre faktor IIs negative holdning til målsetting. Lederen og medarbeiderne bør samarbeide i en slags komité om målsettingen. På denne måten vil medarbeiderne få en følelse av inkludering og eierskap som kan bidra til å øke arbeidsmotivasjonen (Kirkpatrick 1998). I tillegg vil medarbeiderne øke motivasjonen dersom lederen legger opp en plan som medarbeiderne opplever som oppnåelig (Gjerde 2010).

### 9.2.2 Faktor I: Selvledelse eller dirigerende lederstil?

Så hvorfor skal ikke faktor I coaches? Det er ikke lett å generalisere fra slike undersøkelser, men som diskusjonen har vist, vil en dirigerende lederstil være egnet for faktor I grunnet deres kompetanse, mestringsmotivasjon og høye self-efficacy. Samtidig har faktoren gitt uttrykk for et ønske om selvledelse: de oppfatter utviklingen av arbeidsmiljø som en av de viktigste oppgavene for lederen, de er motivert til å utvikle seg selv, samtidig som de har et tydelig fokus på organisasjonens mål og fremgang. Gjerde (2010) understreket i kapittel 3 at med grunnfilosofien i coaching, om at mennesket er kreativt, helt og ressurssterkt, vil det være vanskelig å ikke ansvarliggjøre medarbeider. Lederen kan derimot komme med små *cues* for å unngå at medarbeideren faller ut av sporet. Oppgaven viste i tillegg at å se på lederen som coach, innebærer at målet for medarbeiderne er selvledelse. Ved å finne frem til svarene på egenhånd, vil også medarbeiderens mestringstro øke (Berg 2006). Oppgaven har pekt på at deltakelse gir en form for emosjonelt eierskap, som igjen er motivasjonsfremhevende. Jeg opplever at bonusordningen deres mest sannsynlig vil være med på å sørge for at de gjør en god jobb og at en streng og dirigerende lederstil antakelig ville virke demotiverende. Når de arbeider mot spesifikke mål som signering av store kontrakter over lang tid, vil en dirigerende lederstil, slik jeg ser det, vanskelig ha stor effekt på medarbeidernes prestasjoner. Det medarbeiderne trenger er en person som kan utfordre dem, som kan engasjere dem og få dem til å øke innsatsen. Samtidig har de behovet for å kunne sette sin egen agenda og lede seg selv.

At coaching ser ut til å endres til å bli mer instruerende i formen (Gjerde 2010), er i følge oppgaven en positiv utvikling. Med dette synet blir det automatisk en selvfølge at de fleste definisjoner på en coachende lederstil ikke heller passer nøyaktig til oppgavens. Jeg opplever den ultimate coach som en sparringspartner, som kan utfordre coachee. Dette er ikke altfor langt unna den tradisjonelle definisjonen på en coach, men i mitt syn, bør coachen være mer delaktig; tydeligere og mer utfordrende. Kunnskapsforlagets definisjon på en sparringpartner er motstander i en treningskamp, og særlig forbundet med boksing. Det er nettopp slik jeg ser det. Coachen skal være til stede for coachee. Coachen skal utfordre coachee, slik at coachee vokser, blir sterkere og lettere kan kjempe seg frem i verden. Det skal være et samarbeid mellom leder og medarbeider. Felles respekt. Felles mål.

På bakgrunn av dette, vil jeg hevde at for faktor Is vedkommende, er det ikke lederstilen som er avgjørende for motivasjonen. Fordi de har opparbeidet en relativt høy self-efficacy, vil det først og fremst være arbeidsmotivasjon og kompetanse som bør utvikles, ikke mestringserfaringen. Så lenge lederen fungerer som en sparringspartner, vil det, basert på teorien i oppgaven og sorteringen til faktor I, være rimelig å anta at selve lederstilen har liten påvirkning på endelig prestasjon. Denne uttalelsen forsvares med at begge lederstilene må omformuleres ved bruk av sparringspartner som en av lederrollene. Figur 13 nedenfor viser den antatte utviklingen til faktor I dersom lederen fungerer som en utfordrende sparringspartner.



Figur 14: Faktor Is utvikling ved bruk av leder som sparringspartner.

Med dette synet, blir ledere som benytter enten en dirigerende lederstil eller en coachende lederstil, sparringspartnere for sine medarbeidere. En som utfordrer dem, sørger for at de får utnyttet og utviklet kompetansen sin. Jeg mener samtidig at lederens overordnede mål, vil være å se de målbare resultatene som organisasjonen jobber mot. For å få med seg medarbeiderne på dette, er det særlig to faktorer som gjør seg gjeldene. Medarbeiderne må

utvikles slik at de har den kompetansens som er nødvendig. I tillegg må lederne utvikle et tillitsforhold til medarbeiderne, for å øke mestringmotivasjonen (3.1.1). Dermed er det også avgjørende at lederen har en altruistisk egoistisk holdning (5.4), og klarer å ha troen på at ved utvikling av medarbeiderne, med alt hva coachingferdigheter og virkemidler innebærer, så vil dette føre til økt arbeidstrivsel blant medarbeiderne og dermed sterkere tilknytning til organisasjonen, større engasjement og pågangsmot. Og det er nettopp dette som gir utslag på organisasjonens måloppnåelse.

At lederen er sparringspartner kan også være positivt i forhold til medarbeiderskapets videreutvikling. Som oppgaven har pekt på, krever vi nå mer involvering, mer ansvar, mer selvledelse på arbeidsplassen. Med lederen som en form for partner, vil disse kravene mye enklere falle i god jord. Allikevel er det avgjørende å være klar over at ulike medarbeidere behøver og ønsker ulike ledertyper. Målet må være å tilpasse lederstilen slik at både medarbeider, leder og organisasjonen som helhet er tilfreds.

## 9.3 Oppgavens hovedkonklusjon

Oppgavens problemstilling: «*Hvilke faktorer ved coachende lederstil påvirker medarbeiders motivasjon i arbeidslivssammenheng?*» kan sies å gi forskjellige svar. Oppgaven har pekt på at motivasjon og prestasjon er et resultat av flere faktorer, som i tillegg til å ha individuelle effekter, også påvirkes av hverandre i det lange løp. Gjennom studien viste det seg at med medarbeidere som identifiserer seg med faktor II, vil særlig lederens coachingferdigheter som omsorg, empati og anerkjennelse styrke medarbeidernes motivasjon. I faktorens tilfelle er det også givende med en enighet rundt målsetting og planlegging i forhold til dette, ettersom det viste seg gjennom sorteringene at dette er et tema som faktoren mangler et positivt forhold til.

Når det gjelder faktor I, viste de større selvstendighet og ønske om selvledelse, som sies å være målet innen en coachende lederstil. At DeRue, Barnes og Morgeson mener denne faktoren egner seg best for en dirigerende lederstil, som neppe kan sies å være influert av selvledelse er kritikkverdig. Allikevel kan ikke oppgavens studie gi svar på hvordan prestasjonene til faktor I vil slå ut forskjellig ved bruk av coachende og dirigerende lederstil.

Det kan derfor virke som om coachingferdigheter har ulik effekt etter hvor godt utviklet de er hos lederen, samt hvor stort behov det er for bruk av slike ferdigheter overfor medarbeiderne.

På bakgrunn av dette, vil jeg i tillegg hevde at det ikke er slik at man skal følge utsagnet og forslaget til Sandvik: "Stop managing, start coaching" (Sandvik 1999: 246, 256). Det dreier seg mer om en mellomting. Coaching og ledelse, i en synergi av intervensjoner. Coaching er situasjonsbestemt, og således må noe som bygger på coaching være det samme. En lederstil bør tilpasses både lederens ferdigheter, medarbeidernes forutsetninger og tanker om seg selv. Eklektisk tilpasset situasjonen, som en situasjonsbestemt lederstil, med innsikt i hvilke coachingferdigheter og -virkemidler som kan fortære, enklere, mer gledelig og mer effektivt føre oss til målet.

## **9.4 Forskning på coachende lederstil**

### **9.4.1 Coachende lederstil som mote eller effektiv ledelsesstrategi?**

Det er ikke til å stikke inn under en stol at det finnes en viss skepsis til coaching som disiplin i samfunnet. Coaching har hatt store utfordringer i forbindelse med å bli akseptert i akademien. Dette fører naturlig nok til at det er vanskelig å oppfatte coaching som en stueren akademisk retning. Coaching har som nevnt en eklektisk natur; grunnsyn og metodikk er i høy grad en blanding av ulike etablerte fagfelt som psykologi, filosofi og pedagogikk. Med en slik sammensetning, oppstår det skeptisisme ved forsøk på å introdusere begrepet som et eget fagfelt. Gjerde (2010) er særlig skeptisk til dette.

Forskning rundt coaching, er ofte preget av coachen selv. Berg (2006) anbefaler dermed at vi nytter forskning på coaching først og fremst som inspirasjon til hvordan coaching kan og bør gjennomføres.

En annen grunn til at coachingen møter motstand, kan være den enorme utviklingen disiplinen har hatt de siste årene. Coaching har blitt en milliardindustri, hvor mange coacher, inkludert coachingforfattere, har gjort disiplinen til en jobb de kan leve godt av. At coaching er en såpass ny tradisjon, kan være en avgjørende faktor for skeptisismen. Å etablere seg som en ny

tradisjon med et godt forankret teoretisk rammeverk, tar tid. I tillegg tar det tid å motbevise skeptiske holdninger som dukker opp. Dette påvirker også innføringen av en coachende lederstil.

Spørsmålet om hvorvidt en coachende lederstil er en mote eller effektiv ledelsesstrategi kan kun besvares på én måte; gjennom videre forskning på temaet.

#### **9.4.2 Implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning**

Ledelse fremtrer på stadig nye måter – vi snakker om både hjerte og hjerne, harmoni og konkurranse, det harde og det bløte. Ledelse kan ikke oppfattes i et endimensjonalt perspektiv, noe *lederen som coach* faktisk er. Men det som lederen som coach forteller, er at det skjer en utvikling fra perspektivet hvor system og teknologi er grunnlaget som individene må rette seg inn i, til læring og utvikling ut fra egne forutsetninger (Sandvik 1999). En coachende lederstil vil virke som en mer fornuftig vei å gå. En coachende lederstil åpner for muligheter til å både forvente, forlange og forskjønne. En coachende lederstil omfavner eklektikken og tilpasser seg situasjonen, til det beste for deg, meg og bedriften. Og livet generelt.

Mitt bidrag i forskningen på den coachende lederstil, var en eksplorerende casebeskrivelse. Hva kan generaliseres fra dette caset? Som sagt er det rimelig å anta at flere faktorer vil ha påvirkning på informantenes Q-sortering. Bedriften har sine retningslinjer og verdier og avdelingen har internt egne koder som belønningssystemer. Lederen vil også ha påvirkning, gjennom både personlighet, atferd og teoretisk og praktisk erfaring med coaching. Alt dette regnes som faktorer som påvirker informantenes Q-sortering. Kontraststudier med andre bedrifter, ledertyper og yrker ville derfor vært interessant. Jeg ser først og fremst for meg en studie som tar for seg medarbeidere med lignende arbeidsbeskrivelse, men en annen type leder. Samtidig ville det også være interessant å fokusere på helt andre yrkesgrupper.

Det vil også være fruktbart med videre forskning i forhold til når en coachende lederstil egner seg.



Ut fra teori og den empiriske studien vil jeg hevde at coaching som en egen ledelsesstil ikke er optimalt, fordi det utelukker så mange av lederens tidligere og avgjørende roller, som ble gjennomgått ved 5.2. Coachende lederstil slik oppgaven definerer det, vil heller ikke være særlig givende til enhver anledning. Under arbeidet med oppgaven, har jeg kontinuerlig falt tilbake på Downeys modell for ledelse; en synergi av administrasjon, ledelse og coaching. Oppgaven har pekt på at lederstil må tilpasses enhver situasjon, men den har i tillegg også påpekt at lederen ikke vil kunne fungere som en rendyrket coach på bakgrunn av sin rolle og arbeidsoppgaver.

Oppgaven har ikke fokusert på coaching som ren disiplin og videre drøfting rundt temaet vil derfor ikke være aktuelt. Det oppgaven derimot har sett på, er implementeringen av coachingelementer i en ledelsesstil. Noen mener at dette kalles coachende lederstil eller at lederen fungerer som coach. Jeg mener at man bør være noe forsiktig med å benytte begrepet coaching sammen med ledelse fordi ren coaching ikke kan benyttes som en effektiv lederstil. Samtidig knyttes coachende lederstil ofte til et bestemt verdistandpunkt som en human lederstil, som ønsker å se mennesket og som ledes av en altruistisk egoistisk leder med fokus på fundamentale verdier som medarbeiderne kan kjenne seg igjen i – noe som vanskelig kan sies å være negativt.



# Litteraturliste

Allgood, E. og Kvalsund, R. (2010): Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I: Thorsen, A. A. og Allgood, A. (red.): *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: tapir akademisk forlag.

Amin, Z. (2000): Q Methodology – A Journey into the Subjectivity of Human Mind. I: *Singapore Medical Journal*, Vol. 41, No. 8, 410-414.

Angeltveit, R., Evjen, P.J. & Haugen, R. (2006): *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo, Akilles.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bardwick, J. M. (2006): Interpersonal Techniques for Leaders. I: Goldsmith, M. og Lyons, L. (red.): *Coaching for Leadership: the Practice of Leadership Coaching from the World's Greatest Coaches*. 2. utgave. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Berg, M. E. (2006): *Coaching : å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brown, S. R. (1980): *Politician Subjectivity. Applications of Q Methodology in Political Science*. New Haven and London: Yale University Press.

Brown, S. R. (1998): Subjective Science: Normal and Abnormal (continued). I: *Operant Subjectivity*. Vol. 21, No. 3, s. 92-111.

Brown, S. R. (2010): Foreword. I: Thorsen, A. A. og Allgood, A. (red.): *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: tapir akademisk forlag.

Cervone, D., Peake, P.K. (1986): Anchoring, efficacy, and action: the influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, s. 492-501.

- Crane, T. G. (1999): *The Heart of Coaching: Using Transformational Coaching to Create a High-Performance Culture*. San Diego, California: FTA Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- DeRue, D. S., Barnes, C. M., Morgeson, F. P. (2010): Understanding the Motivational Contingencies of Team Leadership. I: *Small Group Research*. Vol. 41, No. 5, s. 621-651.
- Donner, J. C. (2001): Using Q-Sorts in Participatory Processes: An Introduction to the Methodology. I: *Social Analysis: Selected Tools and Techniques*. No. 36, s. 24-59.
- Downey, M. (2003): *Effective Coaching*. London: Orion Business.
- Dweck, C. S. (2000): *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S. (1986): Motivational Processes Affecting Learning. I: *American Psychologist*. Vol 41, No. 10, Oct 1986, s. 1040-1048.
- Dysvik, A. (2008): Trenings- og utviklingstiltak. I: Kuvaas, B. (red.): *Lønnsomhet Gjennom Menneskelige Ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget. Side: 139-176.
- Eden, D., Zuk, Y. (1995): Seasickness as a Self-Fulfilling Prophecy: Raising Self-Efficacy to Boost Performance at Sea. I: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, No. 5, s. 628-635.
- Eggen, N. A. (1999): *Godfoten: Samhandling – Veien til Suksess*. Aschehoug.
- Ellinger, A. D. og Bostrom, R. P. (2002): An Examination of Managers' Beliefs about their Roles as Facilitators of Learning. I: *Management Learning*, 2002, Vol. 33, s. 147-179.
- Fisher, R. A. (1960): *The Design of Experiments*. 7. utgave. New York: Hafner.

- Flaherty, J. (1999): *Coaching, Evoking Excellence in Others*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Folkman, J. (2006): Coaching others to accept feedback. I: Goldsmyth, M. & Lyons, L. S.: *Coaching for Leadership. The Practice of Leadership. Coaching from the World's Greatest Coaches*. California, San Fransisco: Pfeiffer, A Wiley Imprint.
- Friedman, K. & Olaisen, J. (red.) (1999): *Underveis til fremtiden*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gallwey, T. (2000): *The Inner Game of Work: Overcoming Mental Obstacles for Maximum Performances*. New York: Random House.
- Gegner, C. (1997): *Coaching. Theory and Practice*. California, University of San Fransisco.
- Gjerde, S. (2003): *Coaching. Hva – Hvorfor – Hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerde, S. (2010): *Coaching. Hva – Hvorfor – Hvordan*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goldsmith, M. & Lyons, L. S. (2006): *Coaching for Leadership. The Practice of Leadership. Coaching from the World's Greatest Coaches*. California, San Fransisco: Pfeiffer, A Wiley Imprint.
- Goleman, D. (1998): *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Gåserud, A. J. (2000): *Lær deg coaching*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag AS.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980): *Work redesigns*. Reading, Massachusett: Addison-Wesley.
- Hall, D. T., Otazo, K. L., Hollenbeck, G. P. (1999): Behind Closed Doors: What Really Happens in Executive Coaching. I: *Organizational Dynamics*, Vol. 27, Nr 3, Winter 1999: 39-53.

- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hargrove, R. (2008): *Masterful coaching : inspire an "impossible future" while producing extraordinary leaders and extraordinary results*. 3. utgave. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Natemeyer, W. E. (1988): *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 5. utgave. New Jersey: Prentice Hall.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Bloch Snyderman, B. (1974): *Arbejde og Motivation*. Gyldendal.
- Ichijo, K., von Krogh, G. & Nonaka, I. (2001): *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlag.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan Organisasjoner Fungerer. Innføring i Organisasjon og Ledelse*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinlaw, D. C. (1989): *Coaching for Commitment*. San Diego, CA: Pfeiffer & Co.
- Kirkpatrick, D. L. (1998): *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. 2. utgave. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2006): When Leaders Are Coaches. I: Goldsmyth, M. & Lyons, L. S.: *Coaching for Leadership. The Practice of Leadership. Coaching from the World's Greatest Coaches*. California, San Fransisco: Pfeiffer, A Wiley Imprint.
- Kunnskapsforlaget Gyldendal og Aschehoug. [www.ordnett.no](http://www.ordnett.no), søkeord: intuisjon, karisma og sparringpartner. (29.04.2011 og september/oktober 2011).
- Kvale, S. (1997): *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvalsund, R. (1998): *A Theory of the Person*. Trondheim: NTNU: Pedagogisk Institutt.

Kvalsund, Ragnvald (2005): *Coaching. Metode : Prosess : Relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.

Landsberg, M. (1996): *The tao of coaching*. London: Harper Collins Publishers.

Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta: J. W. Cappelens Forlag AS.

Locke, E. A., Latham, G. P. (1990): *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Lyons, L. S. (2006): *The Accomplished Leader*. I: Goldsmyth, M. & Lyons, L. S.: *Coaching for Leadership. The Practice of Leadership. Coaching from the World's Greatest Coaches*. California, San Fransisco: Pfeiffer, A Wiley Imprint.

Løw, Ole (2009): *Pædagogisk Vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: ProfessionsSerien, Akademisk Forlag.

Manz, C. C. & Sims, H. P. (2001): *The New Superleadership: Leading others to lead themselves*. San Francisco: Berrett-Koehler Publications.

Maslow, A. H. (1970): *Motivation and Personality*. 2. utgave. New York: Harper & Row, Publishers.

Maxwell, J. C. (2009): *Motivasjon for Ledere*. Skjetten: Hermon Forlag AS.

Moen, F. (2010): *Coaching and Performance Psychology*. Trondheim: NTNU.

Nettavisen: <http://www.nettavisen.no/okonomi/article2637572.ece> (16.04.2011)

Peterson, D.B. & Hicks, M.D. (1996): *Leaders as Coach: Strategies for developing others*. Minneapolis, MN: Personnel Decisions International.

Ringdal, K. (2001): *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig Forskning og Kvalitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Sandvik, E. (1999): "Lederen som Coach". I: Friedman, K. & Olaisen, J. (red.): *Underveis til fremtiden*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schmolck, P. (2011): PQMethod (Version 2.20): <http://www.lrz-muenchen.de/~schmolck/qmethod/>. Release Date for Version 2.20: 30.12.2011

Schunk, D. H. og Zimmerman, B. J. red. (2008): *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Schüssel, A. E. (2000): *Coaching. Effektiv ledelse*. Oslo: Grafisk Forlag AS.

Selye, H. (1978): *Stress uten Press*. Oslo: Hjemmet Fagpresseforlaget.

Skagen, K. (2000): *Kunnskap og Handling i Pedagogisk Veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skagen, A. S. (2006): *Ledelsesideologi i en Moderne Kunnskapsorganisasjon. En kvalitativ studie av normative ledelsesformer*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Stelter, R. (2002): *Coaching: Læring og Udvikling*. København: Psykologisk Forlag.

Stephenson, W. (1968): *The Study of Behavior. Q-Technique and Its Methodology*. Chicago og London: The University of Chicago Press.

Store Norske Leksikon. [www.snø.no](http://www.snø.no), søkeord: karisma og intuisjon. (september/oktober 2011)

Tams, S. (2008): Constructing Self-Efficacy at Work: a Person-Centered Perspective. I: *Personnel Review*, Vol. 37, No. 2, s. 165-183.



Thomas, D. B. og Baas, L. R. (1992): The Issue of generalization in Q methodology: “reliable schematics” revisited. *Operant Subjectivity*, Vol. 16, No. 1, 18-36.

Thorsen, A. A. & Allgood, E. (2010): Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring I: Thorsen, A. A. og Allgood, A. (red.): *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: tapir akademisk forlag.

Tveiten, S. (2003): *Veiledning – mer enn ord...* 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Van Exel, J. og de Graaf, G. (2005): *Q methodology: A sneak preview*. Fra: [www.jobvanexel.nl](http://www.jobvanexel.nl) (preferred citation).

Velten, Johan, Tengblad, S., Ackerman, C. og Hällstén, F. (2008): *Medarbeiderskap – fra ord til handling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Whitmore, J. (2002): *Coaching for performance. Growing people, Performance and Purpose*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Whitworth, L., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (1998): *Co-Active Coaching. New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.

Wolf, A. (2010): Subjektivitet i Q-metodologi. I: Thorsen, A. A. og Allgood, A. (red.): *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: tapir akademisk forlag.



# Vedlegg

<b>VEDLEGG 1:</b>	<b>INFORMASJONSSKRIV</b>
<b>VEDLEGG 2:</b>	<b>SORTERINGSINSTRUKSJON</b>
<b>VEDLEGG 3:</b>	<b>KOMMENTARARK</b>
<b>VEDLEGG 4:</b>	<b>Q-UTVALGET PRESENTERT I DE ULIKE KOMBINASJONENE</b>
<b>VEDLEGG 5:</b>	<b>UROTERT FAKTORMATRISJE</b>
<b>VEDLEGG 6:</b>	<b>KORRELASJON MELLOM FAKTORSKÅRENE</b>
<b>VEDLEGG 7:</b>	<b>UTSAGNENES ESTIMERTE GJENNOMSNITTSPLASSERING FAKTORENE</b>
<b>VEDLEGG 8:</b>	<b>Z-SKÅREFORDELINGEN TIL FAKTOR I OG II</b>
<b>VEDLEGG 9:</b>	<b>FAKTORKARAKTERISTIKK</b>
<b>VEDLEGG 10:</b>	<b>GJENNOMSNITTSSORTERING FOR FAKTOR 1</b>
<b>VEDLEGG 11:</b>	<b>GJENNOMSNITTSSORTERING FOR FAKTOR</b>
<b>VEDLEGG 12:</b>	<b>DISTINGUISHING STATEMENTS</b>
<b>VEDLEGG 13:</b>	<b>CONSENSUS STATEMENTS</b>

## **Vedlegg 1:**

### **INFORMASJONSSKRIV**

Dear research participant,

Thank you for participating in my study.

Please follow the instructions closely to avoid any errors in completing the form.

Attached, you will find 32 statements concerning employee's relationship to management, in this case: your closest leader. These statements are to be placed in a pattern. It is very important that you sort them as honestly as possible. The statements should be sorted according to your own subjective view.

Make sure you have plenty of room when you sort the various statements.

The sorting will take approximately 30-60 minutes.

All information will be treated confidentially, and you are free to cancel your participation at any time.

You will receive both excerpts of the report and my thesis, if it should be of interest.

If you would like a brief analysis of your sort, compared to the others, send me an e-mail with your candidate number. You can find your candidate number on the comment sheet and score sheet (small).

#### **Before you start, please make sure you have:**

- A deck of 32 statement cards
- Instructions to the survey
- Comment sheet
- Score sheet (large)
- Score sheet (small)

Should you have any questions regarding the survey, please do not hesitate to contact me at:

Phone: xxxxxxxx

Mail: xxxxxxxx@xxxxx.xx

Bettine Helland

## Vedlegg 2:

### SORTERINGSINSTRUKSJON

#### Instructions to the survey

*These instructions will guide you through the survey step by step. Please read each step to the end before you start.*

*Should you have any comments to the statements, please write them down on the comment sheet along with the statement's number and hand it in with your score sheet.*

Take the deck of cards and the large score sheet and sit at a table. Lay down the score sheet in front of you. Please make sure that you have all 32 cards. The deck of cards contains different perspectives on the relationship between the employee and the manager.

I will ask you to rank-order these statements from your own point of view. My question to you is: "To what extent do you agree with the following statements?". Please note: I am interested in **your** point of view. There are, therefore, no right or wrong answers.

The numbers on the cards (from 1 to 32) have been assigned to the cards randomly and are only relevant for the administration of your response.

1. First read all the 32 statements to get an overview of the entire context.

2. Split the statements up into three nearly equal piles:

Group A - the statements you tend to agree with (right)

Group B - the statements you tend to disagree with (left)

Group C - the statements that are more neutral to you, that do not make much sense, seem vague, dubious, ambiguous or contradictory (middle)

3. Now it is time for a little more detailed distribution; you are going to choose numerical values for each statement, on a scale from -4 to +4.

4. Lay out all the statements in Group A. Read them over and select the two statements which you agree with the most. Place these statements on the far right, giving them a +4 numerical value.

5. Repeat step 4 with Group B. Put the two statements you disagree with the most, on the far left, giving them a -4 numerical value.

6. Return to Group A. This time, select the three remaining statements that you agree with the most and place them under +3, next to the other previously sorted pile.

7. Do the same with Group B. Add the three statements under -3.

8. If you have statement cards left in Group A and B, please continue the process until all the cards are sorted. It does not matter if you do not fill out an entire column.

9. In Group C, smaller nuances will determine in which column the cards should be sorted. Use time and discretion to sort the last statements, and note that six of the statements are to be placed under 0, see the score sheet structure.

10. When you have completed the sorting process, please go over your distribution once more and shift cards if you like.

11. Finally, write down each statement's number onto the A4-version of the score sheet, in the right spot.

12. Please return the score sheet (small) and the comments sheet (if used) within December 9<sup>th</sup>.

Good luck!

### Vedlegg 3:

#### KOMMENTARARK

#### Comment sheet

Statement's number:	Comments:
<i>Example: 28</i>	<i>I work hard because I like the responsibility it gives me, not because I am afraid of failure.</i>

## **Vedlegg 4:**

### **Q-UTVALGET PRESENTERT I DE ULIKE KOMBINASJONENE**

#### **ACE: FERDIGHETER, MESTRINGSMOTIVASJON, PERSONLIG PRESTASJON:**

- 9. A leader who shows interest in me as a person gives me the motivation to develop myself personally.
- 16. It is important to me that the leader shares his gut feeling with me because it gives me a sense of involvement and a desire to master the challenges ahead.
- 26. I get more motivated to develop my competence when leaders empathise with my personal situation.
- 7. It is crucial for my competence development that the leader provides constructive feedback.

#### **ACF: FERDIGHETER, MESTRINGSMOTIVASJON, PROFESJONELL PRESTASJON:**

- 21. A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work.
- 2. A manager who contributes with constructive feedback motivates me to strive for the goals of my organisation.
- 30. A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves.
- 5. Leaders must listen to their employees' needs and suggestions because this motivates the employees to increase the competence that are necessary to perform their jobs.

#### **ADE: FERDIGHETER, PRESTASTJONSMOTIVASJON, PERSONLIG PRESTASJON:**

- 17. If the executive is curious and overattentive about my effort at work, I will get nervous and underperform.
- 6. It is important that the manager listens to my ideas and suggestions in order to support my competitive drive.
- 25. I want my leader to give me a lot of feedback so that I can strengthen my position among my colleagues.
- 3. I perform better than others if my leader shows that he appreciates my skills and qualifications.

#### **ADF: FERDIGHETER, PRESTASJONSMOTIVASJON, PROFESJONELL PRESTASJON:**

- 23. A leader who shows care and concern for me strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals.
- 4. A leader can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative.
- 29. If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation.
- 1. It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation.



**BCE: VIRKEMIDLER, MESTRINGSMOTIVASJON, PERSONLIG PRESTASJON:**

18. I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job.

8. When my leader challenges me, I become more motivated to perform tasks because I know that I will learn from it and increase my competence.

27. My manager's goal setting makes me work harder because it will strengthen my beliefs in my own skills to reach these goals.

12. A leader who encourages me makes me more motivated to master the challenges that come with my job.

**BCF: VIRKEMIDLER, MESTRINGSMOTIVASJON, PROFESJONELL PRESTASJON:**

10. The leader should encourage me to develop my competence in the benefit of the organisation.

31. To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me.

22. The managers should be concerned with a good working environment and job satisfaction, because it promotes greater commitment among the employees.

15. The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation.

**BDE: VIRKEILDER, PRESTASJONSMOTIVASJON, PERSONLIG PRESTASJON:**

11. It is more likely that I will do better than others at work, if my leader encourages me.

19. Since it feels terrible not to achieve the requirements set for me, I work hard to meet these goals.

28. It is important for me to be challenged so that I will produce good results.

14. If the manager gives me a lot of responsibility, I will work hard to avoid failure and feel bad about myself.

**BDE: VIRKEMILDER, PRESTASJONSMOTIVASJON, PROFESJONELL PRESTASJON:**

32. Feedback from my manager is an effective technique to produce competitive performance by me and my organisation.

13. A leader should encourage employees to compete in order to improve the progress of this organisation.

24. I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader.

20. The leader should not give me too much responsibility, because I take chances instead of asking for help.

**Vedlegg 5:****UROTERT FAKTORMATRISSE**

SORTERING	BMRK.	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7	Faktor 8
«Per»	N	0.8306	-0.1556	0.2210	-0.1673	-0.1711	0.1993	0.1981	-0.1133
«Sverre»	S	0.3821	0.1412	0.8737	0.0677	-0.0525	-0.1421	0.0792	-0.0517
«Jonas»	D	0.7128	-0.4979	-0.0315	-0.1132	0.1071	0.3266	-0.1991	-0.1910
«Espen»	S	0.7027	-0.2459	-0.1674	-0.4070	-0.3423	-0.0502	0.2331	0.2356
«Karl»	N	0.8479	-0.1960	-0.0157	-0.0316	0.3191	-0.1301	-0.0699	-0.0251
«Christopher»	D	0.4257	0.7184	-0.2539	-0.3229	-0.2297	-0.0305	-0.1238	-0.1847
«Martin»	S	0.6672	0.2040	-0.0375	-0.3236	0.5696	-0.1695	0.0517	0.0856
«Andreas»	S	0.5803	0.5734	-0.0233	0.3061	0.1487	0.4084	0.1596	0.1238
«Thomas»	N	0.6585	-0.1192	-0.3626	0.4902	-0.0237	-0.2290	0.2824	-0.1929
«Harald»	S	0.8246	-0.1020	-0.0240	0.3394	-0.1338	-0.0188	-0.2682	0.2520
Lederen	N	0.8512	0.1846	0.0483	0.0935	-0.2193	-0.1681	-0.2310	-0.0297
Eigenvalues		5.3579	1.3363	1.0423	0.8789	0.7284	0.4636	0.3929	0.2665
% expl. Var.		49	12	9	8	7	4	4	2

**Vedlegg 6:****KORRELASJON MELLOM FAKTORSKÅRENE**

	FAKTOR 1	FAKTOR 2
FAKTOR 1	1.0000	0.3288
FAKTOR 2	0.3288	1.0000

## Vedlegg 7:

### UTSAGNENES ESTIMERTE GJENNOMSNIITTSPLASSERING I FAKTORENE:

Nr	Komb	Q-utsagn	Nr	F 1	F 2	Diff
1	ADF	It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation.	1	-2	-3	1
2	ACF	A manager who contributes with constructive feedback motivates me to strive for the goals of my organisation.	2	3	4	1
3	ADE	I perform better than others if my leader shows that he appreciates my skills and qualifications.	3	-1	3	4
4	ADF	A manager can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative.	4	-3	2	5
5	ACF	Managers must listen to their employees' needs and suggestions because this motivates the employees to increase the competence that are necessary to perform their jobs.	5	1	3	2
6	ADE	It is important that the manager listens to my ideas and suggestions in order to support my competitive drive.	6	0	2	2
7	ACE	It is crucial for my competence development that the leader provides constructive feedback.	7	2	1	1
8	BCE	When my leader challenges me, I become more motivated to perform tasks because I know that I will learn from it and increase my competence.	8	0	0	0
9	ACE	A leader who shows interest in me as a person gives me the motivation to develop myself personally.	9	2	3	1
10	BCF	The manager should encourage me to develop my competence in the benefit of the organisation.	10	1	2	1
11	BDE	It is more likely that I will do better than others at work, if my leader encourages me.	11	-2	1	3
12	BCE	A leader who encourages me makes me more motivated to master the challenges that come with my job.	12	1	2	1
13	BDF	A leader should encourage employees to compete in order to improve the progress of this organisation.	13	-1	-1	0
14	BDE	If the manager gives me a lot of responsibility, I will work	14	-2	-1	1

		hard to avoid failure and feel bad about myself.				
15	BCF	The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation.	15	<b>1</b>	<b>0</b>	1
16	ACE	It is important to me that the leader shares his gut feeling with me because it gives me a sense of involvement and a desire to master the challenges ahead.	16	<b>-1</b>	<b>0</b>	1
17	ADE	If the manager is curious and overattentive about my effort at work, I will get nervous and underperform.	17	<b>-3</b>	<b>-2</b>	1
18	BCE	I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increase's my motivation for succeeding in doing my job.	18	<b>2</b>	<b>-2</b>	4
19	BDE	Since it feels terrible not to achieve the requirements my manager has set for me, I work hard to meet these goals.	19	<b>-2</b>	<b>-3</b>	1
20	BDF	The leader should not give me too much responsibility, because I take chances instead of asking for help.	20	<b>-4</b>	<b>-2</b>	2
21	ACF	A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work.	21	<b>2</b>	<b>1</b>	1
22	BCF	The managers should be concerned with a good working environment and job satisfaction, because it promotes greater commitment among the employees.	22	<b>4</b>	<b>1</b>	3
23	ADF	A leader who shows care and concern for me, strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals.	23	<b>0</b>	<b>4</b>	4
24	BDF	I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader.	24	<b>-4</b>	<b>-1</b>	3
25	ADE	I want my manager to give me a lot of feedback so that I can strengthen my position among my colleagues.	25	<b>-3</b>	<b>-4</b>	1
26	ACE	I get more motivated to develop my competence when leaders empathise with my personal situation.	26	<b>0</b>	<b>0</b>	0
27	BCE	My manager's goal setting makes me work harder because it will strengthen my beliefs in my own skills to reach these goals.	27	<b>-1</b>	<b>-2</b>	1
28	BDE	It is important for me to be challenged by my manager so that I will produce good results.	28	<b>0</b>	<b>-1</b>	1
29	ADF	If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation.	29	<b>3</b>	<b>0</b>	3

30	ACF	A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves.	30	3	0	3
31	BCF	To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me.	31	4	-3	7
32	BDF	Feedback from my manager is an effective technique to produce competitive performance by me and my organisation.	32	0	-4	4

## Vedlegg 8:

Z-skårefordelingen til faktor I og II, samt forskjellsskåren mellom faktorene.

### Descending Array of Differences Between Factors 1 and 2

No.	Statement	No.	Type	1	Type	2	Difference
31	BCF	31	1.772	-1.476			3.248
32	BDF	32	0.033	-2.057			2.090
18	BCE	18	1.030	-0.871			1.901
29	ADF	29	1.233	0.000			1.233
30	ACF	30	1.142	0.000			1.142
22	BCF	22	1.390	0.671			0.719
1	ADF	1	-0.682	-1.386			0.704
28	BDE	28	0.311	-0.224			0.535
13	BDF	13	-0.213	-0.738			0.526
27	BCE	27	-0.292	-0.738			0.446
19	BDE	19	-0.811	-1.252			0.441
21	ACF	21	0.907	0.671			0.236
7	ACE	7	0.705	0.514			0.191
15	BCF	15	0.477	0.357			0.120
25	ADE	25	-1.519	-1.543			0.023
8	BCE	8	0.268	0.290			-0.023
10	BCF	10	0.615	0.738			-0.123
12	BCE	12	0.559	0.738			-0.179
16	ACE	16	-0.385	-0.200			-0.185
9	ACE	9	0.805	1.029			-0.224
2	ACF	2	1.214	1.610			-0.396
26	ACE	26	-0.171	0.314			-0.485
5	ACF	5	0.511	1.095			-0.584
20	BDF	20	-1.943	-1.252			-0.691
17	ADE	17	-1.436	-0.738			-0.698
14	BDE	14	-1.151	-0.448			-0.703
6	ADE	6	0.052	0.805			-0.753
24	BDF	24	-1.593	-0.514			-1.079
23	ADF	23	0.307	1.767			-1.460
11	BDE	11	-1.245	0.581			-1.826
3	ADE	3	-0.508	1.386			-1.894
4	ADF	4	-1.382	0.871			-2.253

Oversikten viser også hvilke utsagn som er sortert signifikant forskjellig blant faktorene. Alle forskjellsskårer over 1 og under -1 blir regnet som *distinguishing statements*. Som kjent er dette utsagn 31, 32, 18, 29, 30, 24, 23, 11, 3 og 4.

## **Vedlegg 9:**

### **FAKTORKARAKTERISTIKK:**

	Factor 1	Factor 2
No. of Defining Variables	6	2
Average Rel. Coef.	0.800	0.800
Composite Reliability	0.960	0.899
S.E. of Factor z-Scores	0.200	0.333

Faktorrelibiliteten regnes ut via formelen:

$$r_{xx} = 0.80p / 1+(p-1)0.80$$

$$= (0.80*6)/1+(6-1)*0.80$$

$$= 0.960$$

$r_{xx}$  representerer faktorens reliabilitet, p star for antall personer som definerer faktoren  
(Brown 1980: 244)

**Vedlegg 10:**

**GJENNOMSnittSSORTERING FOR FAKTOR 1:**

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
2	4	1	3	6	5	7	2	22
24	17	11	13	8	10	9	29	31
	25	14	16	23	12	18	30	
		19	27	26	15	21		
				28				
				32				

**Vedlegg 11:**

**GJENNOMSnittSSORTERING FOR FAKTOR 2:**

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
25	1	17	13	8	7	4	3	2
32	19	18	14	15	11	6	5	23
	31	20	24	16	21	10	9	
		27	28	26	22	12		
				29				
				30				

## Vedlegg 12:

### DISTINGUISHING STATEMENTS

Utsagn som er signifikant sortert ulikt i faktor I og faktor II og som dermed skaper hovedforskjellene mellom faktorene.

Samtlige utsagn er signifikante på 0.01 nivå ( $p < .01$ ).

Nr	Komb	Q-utsagn	Nr	F 1	F 2	Differanse
3	ADE	I perform better than others if my leader shows that he appreciates my skills and qualifications.	3	-1	3	4
4	ADF	A manager can improve the results by giving me feedback because it makes me work hard to avoid hearing anything negative.	4	-3	2	5
11	BDE	It is more likely that I will do better than others at work, if my leader encourages me.	11	-2	1	3
18	BCE	I really do not mind that the leader delegates responsibility to me because it increases my motivation for succeeding in doing my job.	18	2	-2	4
23	ADF	A leader who shows care and concern for me, strengthens my motivation for excellent performance to achieve the organisational goals.	23	0	4	4
24	BDF	I work hard to achieve the organisation's goals, because I want to avoid being criticised by my leader.	24	-4	-1	3
29	ADF	If my manager trusts me, I feel a stronger drive to perform well on tasks that are of strategic importance to the organisation.	29	3	0	3
30	ACF	A manager can expect improvement in his organisation if he shows confidence in his employees' ability to lead themselves.	30	3	0	3
31	BCF	To ensure a steady progress within the organisation, the manager should set clear, agreeable common goals because achieving clearly defined goals motivates me.	31	4	-3	7
32	BDF	Feedback from my manager is an effective technique to produce competitive performance by me and my organisation.	32	0	-4	4



### Vedlegg 13:

#### CONSENSUS STATEMENTS

Utsagn som *ikke* er sortert signifikant ulikt mellom faktor I og faktor II og som dermed *ikke* skaper hovedforskjellene mellom faktorene.

Samtlige utsagn er ikke signifikante på 0.05 nivå ( $p < .05$ ).

Nr	Komb	Q-utsagn	Nr	F 1	F 2	Differanse
1	ADF	It is uncomfortable to get feedback from my leader, but at the same time it is useful in improving my job performance on tasks that are important to the organisation.	1	-2	-3	1
2	ACF	A manager who contributes with constructive feedback motivates me to strive for the goals of my organisation.	2	3	4	1
5	ACF	Managers must listen to their employees' needs and suggestions because this motivates the employees to increase the competence that are necessary to perform their jobs.	5	1	3	2
6	ADE	It is important that the manager listens to my ideas and suggestions in order to support my competitive drive.	6	0	2	2
7	ACE	It is crucial for my competence development that the leader provides constructive feedback.	7	2	1	1
8	BCE	When my leader challenges me, I become more motivated to perform tasks because I know that I will learn from it and increase my competence.	8	0	0	0
9	ACE	A leader who shows interest in me as a person gives me the motivation to develop myself personally.	9	2	3	1
10	BCF	The manager should encourage me to develop my competence in the benefit of the organisation.	10	1	2	1
12	BCE	A leader who encourages me makes me more motivated to master the challenges that come with my job.	12	1	2	1
13	BDF	A leader should encourage employees to compete in order to improve the progress of this organisation.	13	-1	-2	1
14	BDE	If the manager gives me a lot of responsibility, I will work hard to avoid failure and feel bad about myself.	14	-2	-1	1

15	BCF	The leader should give the employees more responsibility to obtain a stronger identification with the progress of their organisation.	15	<b>1</b>	<b>0</b>	1
16	ACE	It is important to me that the leader shares his gut feeling with me because it gives me a sense of involvement and a desire to master the challenges ahead.	16	<b>-1</b>	<b>0</b>	1
17	ADE	If the manager is curious and overattentive about my effort at work, I will get nervous and underperform.	17	<b>-3</b>	<b>-2</b>	1
19	BDE	Since it feels terrible not to achieve the requirements my manager has set for me, I work hard to meet these goals.	19	<b>-2</b>	<b>-3</b>	1
20	BDF	The leader should not give me too much responsibility, because I take chances instead of asking for help.	20	<b>-4</b>	<b>-3</b>	1
21	ACF	A leader who relies on me can expect a greater dedication from me at work.	21	<b>2</b>	<b>1</b>	1
22	BCF	The managers should be concerned with a good working environment and job satisfaction, because it promotes greater commitment among the employees.	22	<b>4</b>	<b>1</b>	3
25	ADE	I want my manager to give me a lot of feedback so that I can strengthen my position among my colleagues.	25	<b>-3</b>	<b>-4</b>	1
26	ACE	I get more motivated to develop my competence when leaders empathise with my personal situation.	26	<b>0</b>	<b>0</b>	0
27	BCE	My manager's goal setting makes me work harder because it will strengthen my beliefs in my own skills to reach these goals.	27	<b>-1</b>	<b>-2</b>	1
28	BDE	It is important for me to be challenged by my manager so that I will produce good results.	28	<b>0</b>	<b>-1</b>	1